

Os sons ao espelho: A Influência da Consciência

Fonológica na Aprendizagem Lecto-Escrita

Maria de Lurdes

Marques Gomes

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia.

AGRADECIMENTOS

Chegado o fim desta minha caminhada que considereei tão importante, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pretendo agradecer a todas as pessoas que me apoiaram de uma forma directa ou indirecta, para que este meu projecto se tornasse realidade.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Isabel Sofia Calvário Correia que desde o primeiro instante se mostrou sempre disponível para me apoiar, incentivar e orientar neste meu trabalho de investigação, numa área que para mim em determinado momento foi novidade, passando rapidamente a ser a minha área de eleição – *A Consciência Fonológica*.

Um agradecimento particular à minha família que me apoiou e me estimulou, dando-me força ao longo destes meses, para que concluísse com êxito esta minha caminhada.

Agradeço, igualmente, às educadoras de infância que colaboraram comigo.

Deixo também, um agradecimento para a minha amiga e colega Cacilda que tanto me ajudou e encorajou ao longo de todo o mestrado.

A todos vós expresso um bem-haja!

Resumo

Com este estudo pretende-se demonstrar que alunos com treino no domínio da consciência fonológica em idade pré-escolar obtêm melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita do que as crianças que nunca tiveram qualquer tipo de treino nestes campos.

Esta dissertação é constituída por duas partes, sendo uma teórica e outra prática.

Na parte teórica é abordado o desenvolvimento da linguagem e o mecanismo de produção de fala: os órgãos do aparelho fonador. Também é feita a revisão da literatura sobre o conceito de consciência fonológica e fonémica e a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na parte prática são apresentados os exercícios aplicados a crianças de 5 anos relativos à identificação do ponto e modo de articulação das consoantes oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes e análise dos respectivos resultados.

Constatámos que o grupo experimental, logo na ficha de avaliação diagnóstica aplicada no início do 1º ano de escolaridade, obteve melhores resultados que o grupo de controlo. Isto porque as crianças que tiveram treino foram, gradualmente, percebendo que a fala é constituída por um *continuum* de sons e que a cada um deles corresponde um ou mais grafemas, sendo este o princípio do sistema alfabético - grande facilitador na iniciação da aprendizagem lecto-escrita.

Palavras-chave: *Consciência fonológica, ponto e modo de articulação, aprendizagem lecto-escrita*

ABSTRACT

This study intends to show that kindergarten pupils with practice in the field of phonological conscience achieve better results concerning the learning of reading and writing than those who have never had any type of practice in these fields.

This dissertation is composed of two parts: a theoretical one and a practical one.

The theoretical part approaches the development of language and the mechanism of speech production: the organs of the vocal tract. It also contains a literature review concerning the concept of phonological and phonemic conscience and the relationship between phonological conscience and the learning of reading and writing.

The practical part shows the exercises applied to five-year-old children related to identification of point and mode of articulation of oclusives, fricatives, laterals and vibrants consonants and the analysis of their results.

We found that the experimental group, in the diagnostic test used in the beginning of the first year of scholarship, got better results than the control group. This is explained by the fact that the children subject to practice gradually started to understand that speech is composed by a continuum of sounds and, to each one of them, corresponds one or more graphemes, this being the principle of the alphabetic system – great facilitator of learning at first reading- writing.

Keywords: *phonological conscience, point and mode of articulation, learning reading and writing*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	17
1-CAPITULO –PARTE TEÓRICA- DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	21
2-DA PRODUÇÃO À PERCEPÇÃO DOS SONS NAS LÍNGUAS NATURAIS	23
2.1- MECANISMOS DE PRODUÇÃO DE FALA: OS ÓRGÃOS DO APARELHO FONADOR	23
2.2- CARACTERÍSTICAS ARTICULATÓRIAS DOS SONS DA FALA.....	24
3-CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	27
3.1-DEFINIÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	27
3.1.1- OS SEGMENTOS FONOLÓGICOS DAS PALAVRAS E A SUA SALIÊNCIA PERCEPTIVA.....	29
4- CONSCIÊNCIA FONÉMICA	31
4.1- DEFINIÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONÉMICA.....	31
5-RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA	33
6 - A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ ESCOLAR	34
II- CAPÍTULO – PARTE PRÁTICA	35
1 - CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS.....	35
2- AMOSTRA	37
2.1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
2.1.1- AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	38
2.1.2- ANÁLISE DOS RESULTADOS	41

2.2- APLICAÇÃO DE EXERCÍCIOS COM AS CONSOANTES	42
2.2.2- ANÁLISE DOS RESULTADOS ACERCA DAS CONSOANTES OCLUSIVAS	45
2.3 - CONSOANTES FRICATIVAS.....	47
2.3.1- ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS CONSOANTES FRICATIVAS.....	48
2.4 - CONSOANTES LÍQUIDAS LATERAIS	50
2.4.1- ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE AS CONSOANTES LATERAIS	51
2.5 - CONSOANTES LÍQUIDAS VIBRANTES	52
3 – ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS DE TODAS AS CONSOANTES	53
4 -OBSERVAÇÃO DO DIRECTO DO TRABALHO DAS EDUCADORAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA	55
5 - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DAS TERAPEUTAS	56
CONCLUSÕES.....	61
BIBLIOGRAFIA-----	69
ANEXOS-----	73

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO 1- LOCALIZAÇÃO DO PONTO E MODO DE ARTICULAÇÃO DAS CONSOANTES (FONTE: MOUTINHO	26
QUADRO 2- AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	39
QUADRO 3- AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	39
QUADRO 4- AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	40
QUADRO 5- RESULTADOS OBTIDOS NAS ACTIVIDADES SOBRE AS CONSOANTES OCLUSIVAS	44
QUADRO 6 - RESULTADOS OBTIDOS NAS ACTIVIDADES SOBRE AS CONSOANTES FRICATIVAS	48
QUADRO 7 - RESULTADOS OBTIDOS NAS ACTIVIDADES SOBRE AS CONSOANTES LATERAIS.....	51
QUADRO 8- RESULTADOS OBTIDOS NAS ACTIVIDADES SOBRE AS CONSOANTES VIBRANTES	52

ÍNDICE DE FÍGURAS E GRÁFICOS

FÍGURA 1 – APARELHO FONADOR -----23

FÍGURA 2 – CONSTITUINTES SILÁBICOS (FONTE: FREITAS. 2007)----- 30

GRÁFICO 1 – RESULTADOS DOS EXERCÍCIOS DE TODAS AS
CONSOANTES ----- 54

GRÁFICO 2 – RESULTADOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
----- 57

Introdução

A aprendizagem da leitura/escrita tem sido, nos últimos anos, uma preocupação de destaque de diversos investigadores neste campo. Sabe-se que aprender a ler é um processo muito complexo e moroso e que precisa de ser ensinado, contrariamente à produção da fala que adquire naturalmente. Não nascemos a falar, mas sem grande esforço e em pouco tempo nos tornamos mestres na aquisição da língua desde que não tenhamos quaisquer problemas a nível auditivo, a nível articulatório, cognitivo e motor.

Algumas crianças aprendem a ler logo no 1º ano de escolaridade enquanto que outras têm muita dificuldade em perceber este mecanismo, tornando-se estas, futuramente, maus leitores e com insucesso no percurso académico. Este facto certamente não acontece por acaso. Talvez após este estudo possamos identificar alguma das causas deste problema.

Sabe-se hoje que a aprendizagem da lecto-escrita se inicia muito antes da entrada formal no primeiro ano de escolaridade. No entanto, para que isto se concretize é necessário que as crianças desde muito cedo convivam com vários tipos de escrita, revistas, jornais, livros e ainda que lhes seja estimulada a consciência fonológica, ou seja a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades menores da língua, a sílaba e o fonema (Sim-Sim et al., 2006). Só desta forma têm possibilidade de começar a consciencializar, de forma sistemática e progressiva, o conhecimento implícito¹ da linguagem oral, para posteriormente começarem a fazer uma análise reflexiva sobre a mesma, começando assim de uma forma gradual a compreenderem o código alfabético.

A consciência silábica² é uma das tarefas mais fáceis que qualquer falante produz. As crianças, logo desde muito cedo, conseguem-na executar mesmo de

¹ Vide infra, 3 ponto 1 e seguintes

² Vide infra, 3 ponto 1 e seguintes

uma forma intuitiva, o mesmo não acontece com a consciência fonémica³, sendo esta uma das actividades mais difíceis que a criança enfrenta. Para a criança possuir conhecimento fonémico precisa de entender que cada som representado pela cadeia fónica das palavras corresponde a uma unidade mínima, abstracta e que corresponde a um ou mais grafemas. Logo que os alunos compreendam isto, estão a perceber o mecanismo da leitura e da escrita, nas línguas representadas por um sistema alfabético como é o caso do português.

Estudos feitos por Bradley e Brant, (1991), citados por Silva, (2003), defendem ser de extrema importância que as crianças antes do ensino formal da leitura tenham já adquirido as competências fonológicas que se desenvolvem espontaneamente como acontece com a detecção e produção de rimas, a consciência de unidades silábicas e intrassilábica. Só após terem feito estas aquisições podem ter sucesso na aprendizagem da leitura, visto que estas competências permitem às crianças fazerem inferências relativamente a padrões ortográficos de palavras desconhecidas que partilham de sequências sonoras similares com palavras conhecidas. A Consciência Fonológica é também considerada como um vínculo directo entre a aprendizagem da leitura e a emergência da consciência fonémica como refere Silva, (2003, p. 138), citando Bradley e Brant, (1991), “a rima será talvez, o primeiro passo numa sequência de desenvolvimento fonológico que culminará com a consciência dos fonemas e torna, assim, possível a aprendizagem do alfabeto”. Só depois de terem adquirido estas competências é que estão preparadas para iniciarem com sucesso o tão complexo processo de iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita e se tornarem bons leitores, futuramente apesar de preditora e impulsionadora a aprendizagem da leitura e da escrita, a Consciência Fonológica é um domínio do Conhecimento Explicito da Língua (CEL), como mais adiante referimos.

³ Vide infra, 3 ponto 1 e seguintes

O presente estudo, pretende aferir se trabalhar com sistematicidade a identificação e localização do ponto e modo de articulação das consoantes fricativas, oclusivas, vibrantes e laterais, em discentes com idade pré-escolar será ou não um preditor no sucesso da aprendizagem da leitura nos alunos do primeiro ano de escolaridade.

No primeiro capítulo, procuraremos, em primeiro lugar, apresentar as etapas do desenvolvimento da linguagem, baseando-nos na obra de Inês Sim-Sim, (1998). Salientamos a produção e percepção dos sons nas línguas naturais, referindo a importância do aparelho fonador na produção da fala. De seguida serão apresentadas as características articulatórias dos sons da fala e caracterizadas as consoantes fricativas, oclusivas, vibrantes e laterais relativamente ao seu ponto e modo de articulação e a importância de desenvolver a Consciência Fonológica em idades pré escolares. Na segunda parte, procuraremos definir o conceito de Consciência Fonológica segundo diversos autores como Tumer e Rohl, (1991), citados por Silva, (2003), Gombert, (1990), citados por e Martins, (2000) e Inês Sim-Sim (2006); também apresentaremos os segmentos fonológicos das palavras e a sua saliência perceptiva e veremos a definição de Consciência Fonémica. Será ainda apresentada a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

No segundo capítulo, apresentaremos a parte prática do nosso trabalho. Inicialmente será feita a caracterização dos dois grupos de crianças de 5 anos pertencentes a um jardim-de-infância de turmas diferentes. De seguida, far-se-á a apresentação dos procedimentos metodológicos. Posteriormente será feita a avaliação da consciência fonológica das crianças dos dois grupos e feita a análise dos respectivos resultados. Seguidamente apresentar-se-ão os resultados e a análise dos exercícios aplicados relativos à identificação e localização do ponto e modo de articulação das consoantes oclusivas, fricativas, vibrantes e laterais e respectivamente a análise descritiva dos resultados. Ainda neste

capítulo, apresentaremos a análise dos resultados obtidos na ficha de avaliação diagnóstica aplicada aos alunos do 1º ano de escolaridade, onde estão inseridas os discentes referentes ao nosso grupo experimental.

Finalmente, na conclusão, procuraremos reflectir sobre o trabalho desenvolvido, nomeadamente nos resultados relativos à aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças pertencentes ao nosso grupo experimental e outras que nunca tiveram qualquer treino a nível da consciência fonológica.

I Capítulo

Enquadramento teórico

1-DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Qualquer ser humano é possuidor de linguagem. É impossível imaginar a vida humana sem ela pois é através dela que recebemos, transportamos e armazenamos toda a informação.

A linguagem adquire-se de uma maneira espontânea e natural, porém é influenciada pelas vivências do falante. Meios estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas, manifestando-se no vocabulário, nas regras de utilização e na reflexão da língua.

As crianças durante a sua infância falam a sua Língua Materna, ou seja, a língua do seu grupo primário de socialização que é a família (Sim-Sim, 1998).

Ao longo da vida o ser humano, passa pelas seguintes etapas ou estádios no desenvolvimento da linguagem que abaixo apresentamos de acordo com (Sim-Sim, 1998).

a) Choro como actividade reflexa e sons vegetativos

O choro é a primeira manifestação sonora produzida pelo bebé e a primeira forma que o recém-nascido tem de comunicar. Através do choro e dos sons vegetativos o bebé vai-se habituando à passagem do ar pelo aparelho fonador, facto que posteriormente vai servir de estímulo para a produção da fala. Há divergências quanto a considerar-se esta etapa como linguística. Alguns investigadores defendem que o choro e muitos sons são pré-linguísticos e não têm propósitos comunicacionais, reagindo, apenas, a estímulos.

b) Palreio e riso

Por volta das oito semanas, o bebé produz sons parecidos com o arrulho dos pombos, o palreio. Consiste na produção de sons vocálicos, particularmente sequências do /o/ e os sons consonânticos principalmente do /g/ e do /k/.

c) Lalação

A lalação prolonga-se até aos 9/10 meses sendo caracterizada pela reduplicação silábica (C/V/C/V).

d) Sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas

Esta etapa é caracterizada por não haver reduplicação de sílabas, mas sim produção de sílabas compostas por (CV), tendo aqui um papel importante o aparelho auditivo da criança, pois reproduzem o que ouvem com base na Língua Materna

É nesta fase que começam a aparecer as diferenças entre crianças surdas e ouvintes. Enquanto que as surdas ficam caladas, as ouvintes produzem os sons nos padrões linguísticos envolventes.

A partir desta fase as produções aproximam-se de palavras, registando-se por vezes, as protopalavras.⁴

⁴ Entende-se por protopalavra a utilização que a criança faz de uma cadeia fónica para designar um objecto ou uma situação e que tem correspondência na Língua Materna (Sim-Sim, 1998)

2-DA PRODUÇÃO À PERCEPÇÃO DOS SONS NAS LÍNGUAS NATURAIS

2.1- Mecanismos de produção de fala: os órgãos do aparelho fonador

Quando falamos, emitimos um conjunto de sons que isolados não têm qualquer significado, tanto para quem os emite como para quem os ouve. Contudo, juntos e ordenados sequencialmente, formam uma cadeia fônica, a fala (Duarte, 2000). Os sons que usamos para falar, resultam de um conjunto de movimentos de um conjunto de órgãos e de músculos, formando o aparelho fonador ou aparelho de produção de fala.

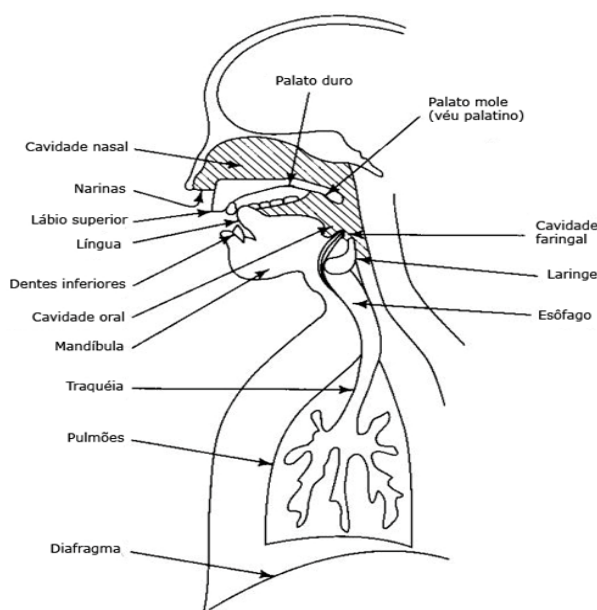


Fig. 1- Aparelho fonador

(Fonte: http://www.google.pt/imgres?imgurl=http://www.cefala.org/fonologia/imagens/aparelho_fonador/)

Este subdivide-se em:

- a) Pulmões – São os geradores do fluxo do ar utilizado na fonação;
- b) Laringe e cordas vocais – São responsáveis pelas vibrações;
- c) Cavidades supralaríngeas – São os órgãos de articulação e ressonância.

Quando a informação linguística é recebida pelo cérebro, os músculos responsáveis e o aparelho fonador actuam e formam os sons da fala.

A massa de ar, que origina os sons, é gerada nos pulmões (Expiração), através de um movimento atravessa a faringe até à laringe, onde se localizam as cordas vocais e a glote. Este movimento pode ou não provocar vibrações (Fonação). Na laringe, o ar atravessa a glote, fazendo ou não vibrar as cordas vocais. Se vibrarem, os sons produzidos são vozeados se não vibrarem são não vozeados.

Finalmente a massa de ar entra nas cavidades supraglóticas⁵, assumindo o formato final, o som da fala. Se existir uma passagem simultânea do ar pela cavidade nasal e pela cavidade oral formam-se os sons nasais. Se o ar atravessar a cavidade oral sem passar pela cavidade nasal formam-se os sons orais.

2.2- Características articulatórias dos sons da fala

Na cavidade oral existem alguns elementos móveis como a língua (ápice, dorso e raiz), os lábios, o maxilar inferior e o véu palatino que constituem os articuladores. A forma como estes se movimentam e o modo como o ar atravessa a cavidade oral determinam se o som produzido é uma vogal, uma semivogal ou uma consoante. Se o ar transitar livremente pela cavidade oral geram-se as vogais e semivogais. A maior diferença entre vogal e semivogal reside no tempo de produção, sendo mais moroso nas vogais. Se existirem

⁵ As cavidades supraglóticas são constituídas pela cavidade oral, cavidade faríngea ou faringe e cavidade nasal (Duarte, 2000), conforme a fig. 1. p.23

obstruções à passagem do ar na cavidade oral, produzem-se as consoantes. As consoantes distinguem-se entre si pela forma como a massa de ar atravessa a cavidade oral, o modo de articulação e pela localização da obstrução criada pelos articuladores, o ponto de articulação (Duarte, 2000).

a) Tipos de consoantes quanto ao modo de articulação

As consoantes relativamente ao modo de articulação podem ser:

Oclusivas quando a massa de ar encontra sempre, em alguma parte da boca, ou um obstáculo total que a interrompe momentaneamente, que a comprime sem a interceptar (Cintra e Cunha, 1989);

Fricativas são caracterizadas pela passagem da do ar por uma estreita fenda formada no meio da cavidade oral, o que produz um ruído ao de uma fricção;

Vibrantes são caracterizadas pelo movimento vibratório rápido de um órgão activo elástico (a língua ou o véu palatino), que provoca uma ou varias brevíssimas interrupções da passagem da corrente expiratória (Cintra e Cunha, 1989);

Laterais são caracterizadas pela passagem da corrente expiratória pelos dois lados da cavidade oral, em virtude de um obstáculo formado no centro desta pelo contacto da língua com os alvéolos dos dentes ou com o palato (Cintra e Cunha, 1989).

b) Tipos de consoantes quanto ao ponto de articulação

Quanto ao ponto de articulação as consoantes podem ser classificadas em:

Labiais quando há movimento dos 2 lábios;

São **labiodentais** quando o lábio do maxilar **inferior** se desloca em direcção aos dentes do maxilar superior;

São **dentais** quando o ápice da língua toca ou se aproxima dos dentes;

São **alveolares** quando o ápice da língua toca nos alvéolos;

São **palatais** quando o dorso da língua se eleva em direcção ao palato duro;

São **velares** quando a raiz da língua exerce um movimento de retracção em direcção ao véu palatino;

São **uvulares** quando existe movimento da úvula (Duarte, 2000).

Apresentaremos, em seguida, um quadro sobre a classificação das consoantes relativamente ao ponto e modo de articulação segundo Moutinho, (2000).

Quadro 1- Localização do ponto e modo de articulação das consoantes (Fonte: Moutinho, M, 2000, p.31)

MODOS DE ARTICULAÇÃO (modo de passagem do ar pelo tracto vocal – fechamento completo dos articuladores/obstrução parcial)				PONTOS DE ARTICULAÇÃO (região do tracto vocal onde há maior constricção imposta pelos articuladores do canal bucal)						
				Bi-labiais	Labio-dentais	Dentais	Alveo-lares	Pré-palatais	Palatais	Velares
OCCLUSIVAS	Orais	Sonoras		[b]		[d]				[g]
		Surdas		[p]		[t]				[k]
	Nasais	Sonoras		[m]			[n]		[ɲ]	
CONSTRITIVAS	Fricativas	Orais	Sonoras		[v]	[z]		[ʒ]		
		Surdas			[f]	[s]		[ʃ]		
	Líquidas	Laterais	Sonoras				[l]		[ʎ]	
		Vibrantes	Sonoras				[r]			[R]

3-CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

3.1-Definição de Consciência Fonológica

A percepção e a compreensão da fala implicam uma análise extremamente rápida, inconsciente e automática a qual tem por objectivo identificar unidades linguísticas a partir da onda sonora. E, mesmo que tal análise implique a extracção de unidades linguísticas do nível dos fones, nem o processo de extracção nem as representações mentais que elas resultam são necessariamente acessíveis à consciência. É por isso que é importante distinguir entre a capacidade de análise explícita e os processos de análise automática que ocorrem durante o tratamento da fala. (Cary, 1988, citado por Martins, 2000, p.78).

Quando as crianças adquirem da linguagem⁶, o seu interesse está direccionado para o significado das palavras, ou seja consideram as palavras representações verbais de entidades e conceitos (Sim-Sim et al., 2006). O facto de uma palavra ser composta por um *continuum* de sons para elas tem pouca importância, preocupam-se sim em activar mecanismos necessários para a percepção e compreensão do discurso oral que surge de uma maneira espontânea e automática (Martins, 2000).

Para se ter consciência de que as palavras são compostas por unidades mais pequenas e que estas podem ser segmentadas, é necessário ter um conhecimento explícito⁷ da estrutura da linguagem oral. Este processo é completamente distinto do conhecimento implícito⁸ da linguagem oral necessária a qualquer indivíduo falante para falar e compreender (Martins, 2000). Quando a criança já percebe que pode decompor uma palavra em unidades mais pequenas, está a ter

⁶ Entende-se por aquisição de linguagem o processo de apropriação de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino (Sim-Sim et al., 2006)

⁷ Conhecimento explícito é o produto da apresentação consciente da informação, com explicitação de regras, uso terminologia específica e possível formulação de hipóteses (Sim-Sim, 1998).

⁸ Conhecimento implícito (ou intuitivo) é o conhecimento que os falantes desenvolvem de uma maneira espontânea sem consciência das propriedades da língua que falam (Duarte, 2000).

consciência da estrutura fonológica da língua, necessitando para isso, de possuir mecanismos cognitivos bastante elevados (Sim-Sim et al., 2006).

Alguns autores como Tunmer e Rohl, (1991), citados por Silva, (2003), definem consciência fonológica como sendo a capacidade deliberada que os indivíduos têm para manipular, combinar ou suprimir os elementos das palavras. Inês Sim-Sim (2006), define a Consciência Fonológica como sendo a capacidade voluntária que os sujeitos têm de prestar atenção aos sons da fala, permitindo-lhes reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma língua, assim como de a manipular de uma forma deliberada palavra, em sílaba, em unidades intrassilábicas e em fonemas.

Gombert, (1990), citado por Martins, (2000), faz distinção entre comportamentos epifonológicos e consciência fonológica. O primeiro conceito refere-se à discriminação precoce dos sons de forma intuitiva, automática e não consciente que ocorre, logo desde muito cedo, antes da aprendizagem da leitura, durante as actividades de produção e compreensão da linguagem. Contrariamente, a consciência fonológica reporta-se à capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada, ou seja a capacidade de fazer uma análise explícita das palavras relativamente aos seus componentes fonológicos.

Saliente-se que, actualmente os Programas do Ensino Básico de Língua Portuguesa em vigor, não abordam a Consciência Fonológica e como muitos professores nunca ouviram falar da importância deste domínio, pode-se quase afirmar que na maioria das salas de aula do 1º ciclo este assunto não é abordado. Todavia com a entrada no próximo ano lectivo dos Novos Programas de Português do Ensino Básico será obrigatório abordar com sistematicidade a Consciência Fonológica, uma vez que está contemplada no Conhecimento Explícito da Língua (CEL), de forma que as crianças comecem a analisar e reflectir sobre a Língua.

Relativamente ao Pré-Escolar embora as Orientações Curriculares para educação Pré-Escolar não foquem este domínio de uma forma explícita, abordam-no indirectamente quando referem que os educadores deverão dar primazia às rimas, lengalengas e trava-línguas para que as crianças de um modo lúdico vão compreendendo o funcionamento da língua, preparando-se assim para a iniciação formal da leitura e escrita. Porém, isto não é suficiente para que não se insista num treino explícito e sistemático da Consciência Fonológica.

3.1.1- Os segmentos fonológicos das palavras e a sua saliência perceptiva

Habitualmente, considera-se a existência de três níveis nos quais se desenvolve a consciência fonológica: as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas (Silva, 2003). Cada uma destas formas implica diferentes operações cognitivas⁹.

O modo mais evidente de analisar as palavras, é através das unidades silábicas, sendo este o resultado da articulação entre a consoante e a vogal, nas sílabas simples (CV). Os movimentos articulatorios que produzem esta estrutura fonológica combinam-se, de modo que as unidades acusticamente percebidas reflectam os dois fones (Silva, 2003).

As palavras também podem ser analisadas através de estruturas intrassilábicas que permitem identificar vários elementos dentro das sílabas, o ataque e a Rima. Sendo o ataque o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal e a Rima o constituinte silábico que incorpora o núcleo e, opcionalmente, a coda, o núcleo é constituído pela vogal mais forte e a coda a consoante a seguir à vogal (Freitas et al., 2007). Como se pode verificar na figura seguinte:

⁹ Correia, (2010), considera também a fronteira de palavra.

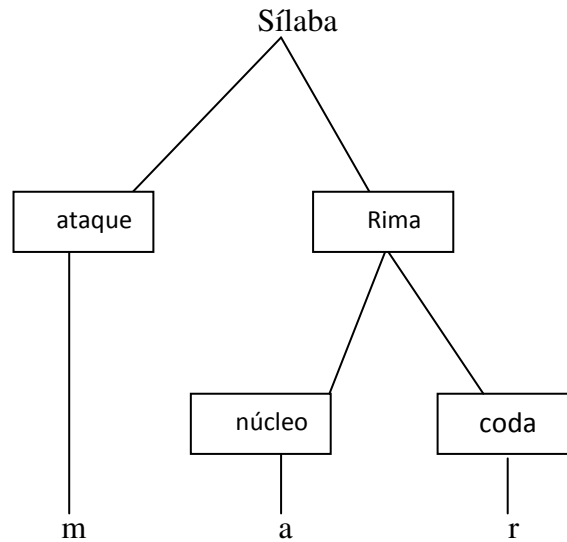


Fig. 2 – Constituintes silábicos (Fonte: Freitas, 2007)

Outra forma de analisar as palavras é detectar segmentos fonológicos de pequenas dimensões, os fonemas. Estes não podem ser divididos em unidades mais pequenas e sucessivas. Permitem diferenciar as palavras e são abstractos, pois a sua percepção é alterada pelo contexto, isto é, um determinado fonema apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos outros fonemas com que aparece combinado. Esta característica é mais acentuada nas oclusivas nasais e menos nas fricativas e vogais (Silva, 2003).

4- CONSCIÊNCIA FONÉMICA

4.1- Definição de consciência fonémica

Bruce, (1964), citado por Silva, (2003), refere que existem estudos desde os anos 60 que demonstram que as crianças de tenra idade têm muita dificuldade em manipular as unidades fonémicas da fala, facto que se vai repercutir no sucesso/insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

As crianças de cinco, seis anos embora tenham capacidade de produzir e compreender discursos orais, não conseguem efectuar a segmentação das palavras nos seus constituintes fonéticos (Tunmer e Herriman, 1984, citados por Silva, 2003). Existem estudos feitos por Treiman e Zukowski, (1992), citados por Sim-Sim et al., (2006), defendendo que a consciência fonémica não se desenvolve naturalmente nem está presente em crianças em idade pré-escolar, ao contrário dos segmentos silábicos e intrassilábicos que se desenvolvem quase de uma forma intuitiva.

A forma mais evidente e mais fácil de analisar os comportamentos fonológicos é a segmentação silábica. A divisão fonémica é uma tarefa bastante mais complicada, para se conseguir êxito é fundamental fazer-se uma análise reflexiva da língua, ou seja conseguir identificar unidades mínimas e abstractas na palavra, os fonemas. Em relação a isto podemos ainda referir que o grau de dificuldade aumenta ou diminui consoante a posição em que o fonema se encontra na palavra. Se estiver no fim é mais fácil de identificar do que se estiver no início e mais problemático se estiver numa posição mediana (Rosner e Simom, 1971; Mcbride-Chang, 1995, citado por Silva, 2003). Estudos feitos por Yop, (1998), citado por Silva, (2003), referem que é mais difícil suprimir fonemas do que identificá-los. Também Treinmam e Baron, (1981); Content, et al., (1986), citados por Silva, (2003), postulam que as crianças revelam mais dificuldades em identificar, numa palavra, um fonema inicial oclusivo do que um fricativo. A

justificação para isto talvez seja porque a representação acústica das fricativas é mais constante no contexto de diferentes palavras do que nas oclusivas, na medida em que estas últimas dependem da vogal subsequente de acordo com Liberman, (1967), citado por Silva, (2003). No entanto, McBride-Chang, (1995), citados por Silva, (2003), defendem que o grau de dificuldade é o mesmo quer o fonema inicial seja oclusivo ou fricativo.

Procuraremos ao longo deste estudo apurar qual das perspectivas se verifica na amostra em análise.

5-RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM DA LEITURA

Embora a questão de saber se o conhecimento de um alfabeto é a causa ou a consequência da consciência fonológica ainda seja um problema controverso, uma maioria de investigadores parece aceitar o ponto de vista que enfatiza a natureza recíproca do processo: a consciência fonológica ajuda o leitor principiante a tirar partido do sistema alfabético ao mesmo tempo que o ser ensinado a ler pode ajudar a desenvolver a consciência fonológica (cf. Mann, 1991; Liberman, Mattingly e Shankweiler, 1980, citados por Martins, 2000, p. 92)

Desde os anos 70 que existem estudos que realçam a existência de uma correlação bastante estreita entre a capacidade de analisar explicitamente a fala e a aprendizagem da leitura (Savin, 1972; Shankweiler, 1972; Liberman, 1974; Gleitman e Rozin, 1972, citados por Martins, 2000).

Nos sistemas alfabéticos, como é o português, a aprendizagem da leitura implica que se saiba fazer uma análise pormenorizada da fala, de modo que se consiga perceber que a cada o fonema corresponde pelo menos um grafema.

Autores como Bradley et al. (1983, 1985, 1991); Bryant e Goswami, (1987); Lundberg, (1991), citados por Martins, (2000), defendem que a consciência fonológica se desenvolve antes da aprendizagem da leitura e que é um factor crucial no sucesso da mesma.

Todavia, investigadores como Bertelson, et al., (1985), citados por Martins, (2000), consideram que a capacidade fonológica não depende apenas do desenvolvimento cognitivo, mas também do treino de actividades que envolvam a segmentação da fala. Defendem ainda que a aprendizagem da leitura é o principal requisito para o desenvolvimento da consciência fonológica, no entanto, também sustentam que o desenvolvimento da Consciência fonológica influencia de uma forma positiva a aprendizagem da leitura. Ou seja, existe uma relação biunívoca entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

6 - A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CRIANÇAS EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ ESCOLAR

“A consciência fonológica que as crianças adquirem antes de aprender a ler tem uma poderosa influência no seu eventual sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (Bradley e Brant, 1991, citados por Silva, 2003, p.138).

Como podemos verificar pela citação acima, desenvolver a Consciência Fonológica em crianças pequenas é um indicador de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Para atingir este objectivo torna-se relevante trabalhar com alguma sistematicidade e de uma forma gradual a parte oral da língua, de forma que os discentes a comecem a analisar e a reflectir sobre ela.

Como as rimas são sonoras, entram com facilidade no ouvido das crianças e elas aprendem-nas quase espontaneamente, devem, por isso, ser utilizadas para a iniciação do desenvolvimento da Consciência Fonológica, visto que através delas os aprendizes fazem inferências dos padrões ortográficos de palavras desconhecidas (Goswami e Bryant, 1990, citados por Silva, 2003). Posteriormente, dever-se-á passar para exercícios de divisão silábica, por ser feita de uma maneira quase intuitiva, qualquer criança não alfabetizada a realiza mesmo sem ter a noção de sílaba. De seguida, far-se-á treino com unidades intrassilábicas e por fim para exercícios com fonemas, tal como Bradley e Brant, (1991), citados por Silva, (2003). Inês Sim-Sim et al., (2006), sustentam que quando as crianças são treinadas em idades pré escolares em detecção de rimas, aliteraões, desenvolvimento da consciência silábica e fonémica terão êxito no processo de aprendizagem na leitura e escrita em sistemas alfabéticos.

II – Capítulo

Parte prática

1- CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS

Nesta parte do nosso trabalho, começamos por caracterizar os grupos pertencentes ao nosso grupo experimental.

a) Caracterização do Grupo A

É um grupo constituído por 7 crianças que no ano lectivo 2010/11, vão entrar para o 1º ciclo e já no ano lectivo 2008/2009, participaram em actividades de articulação vertical¹⁰ com alunos do 1º ano, onde foram aplicados exercícios de Consciência Fonológica. A educadora, a partir dessa altura, dedicou uma grande parte do seu trabalho a treinar este domínio nos seus alunos.

Neste conjunto de crianças, existe uma com problemas articulatorios, não revelando desvios a outros níveis, que está a ser acompanhada pela terapeuta da fala. Pronuncia muito mal certos sons como mais adiante veremos, algumas palavras nem se percebem e, como tem essa percepção, tenta substituí-las por outras como acontece com a palavra “gorila”, que a troca por “macaco”¹¹.

Um outro aluno é pouco assíduo, pelo que não se consegue fazer um trabalho continuado com ele. Para além disso, distrai-se com muita facilidade e demonstra pouco interesse pelas actividades escolares.

¹⁰ Articulação entre ciclos diferentes para promover a transversalidade dos currículos para um maior sucesso dos alunos, passou a ser obrigatório com entrada em vigor do *Decreto-Lei nº 115/A/ 98 de 4 de Maio de 1998, Decreto Regulamentar Nº 12/2000 de 29 de Agosto de 2000 e o Despacho nº 13313/2003 de 8 de Julho 200,3 que organizam todas as escolas em Agrupamentos.*

¹¹ No final da aplicação dos exercícios, já conseguia dizer melhor, apenas omitia o som referente à consoante lateral //.

Os restantes cinco alunos são empenhados e gostam das actividades que lhes são propostas.

b) Caracterização do Grupo B

Este grupo é constituído por 5 discentes que no ano lectivo 2010/11, vão frequentar o 1º ano de escolaridade.

Uma destas crianças tem o português com Língua Não Materna,¹² É holandesa, compreende muito bem o português e consegue comunicar sem manifestar qualquer problema, todavia aplica incorrectamente alguns fonemas. Talvez isto se justifique por em casa falar a língua materna e na escola falar português, ficando, possivelmente, confusa, pois ainda vive há pouco tempo em Portugal. Como os fonemas estão embebidos na corrente acústica da fala, são difíceis de identificar por todas as crianças sem excepção (Martins e Silva, 1997), logo, para esta criança que tem como língua materna outra língua que não é o português ainda se torna mais problemático. Quando é solicitada para pronunciar as palavras mais devagar, de modo que tome consciência dos sons que ouve e que profere, não gosta e pronuncia-os ainda pior, talvez por que tem conhecimento que não os diz correctamente e sente-se exposta.

Há um aluno com problemas articulatorios, pronuncia muito mal as palavras, por vezes, nem se percebe o que diz. Está a ser acompanhado pela terapeuta da fala, anda a ser acompanhado por especialistas, a fim de se aferir se tem dificuldades auditivas. O relatório da terapeuta da fala refere que esta criança apresenta uma alteração na oclusão dentária, pelo que aconselha a ser alvo de uma avaliação por parte de um especialista neste ramo.

Os restantes três alunos revelam algum interesse pelas actividades escolares.

¹² Entende-se por Língua Materna aquela que se adquiriu, por processo natural e estímulo social, no seio da sua comunidade familiar. Língua Não Materna ou Língua Segunda é aquela de que o falante necessita para comunicar numa comunidade mais alargada em que se insere (Correia, 2009).

As crianças deste grupo nunca fizeram exercícios relativamente ao domínio da Consciência Fonológica, pois a educadora desconhecia que era um factor preditor no sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Pelo exposto, podemos concluir que os dois grupos de crianças são bastante heterogéneos, quer a nível do treino da Consciência Fonológica, quer a nível de desempenho nas actividades escolares.

2- AMOSTRA

A amostra do presente estudo é constituída por 12 crianças de duas turmas do mesmo Jardim de Infância, 7 pertencentes ao Grupo A e 5 pertencentes ao Grupo B.

2.1- Procedimentos metodológicos

Para encontrarmos a resposta para a questão - *Será que a Consciência Fonológica e Fonémica são factores importantes na iniciação da aprendizagem da leitura e escrita?* Usámos procedimentos de observação directa nas salas das duas educadoras, realizámos questionários a duas terapeutas da fala que acompanham respectivamente um aluno de cada grupo que manifesta problemas articatórios e aplicámos exercícios para avaliação da Consciência Fonológica, tendo como ponto de partida os nomes de cada aluno, com rimas, aliterações, divisão silábica e noção de fronteira de palavra.

Como um dos objectivos deste estudo é: *Verificar a forma como as crianças Identificam o ponto e modo de articulação das consoantes: oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes*, logo do domínio da fonética articulatória, foram aplicadas fichas e realizadas algumas actividades lúdicas sobre este assunto com as crianças de 5/6anos das duas turmas do mesmo Jardim de Infância, pertencente ao nosso

Agrupamento, uma vez por semana, que para o ano lectivo 2010/11, irão frequentar o 1º ano de escolaridade no mesmo Agrupamento.

Pretendemos verificar se estes alunos, com treino na Consciência Fonológica e Fonémica, obtêm melhores resultados aquando a iniciação da aprendizagem da leitura. No início do ano lectivo, elaboramos a ficha de avaliação diagnóstica que incide basicamente nos conhecimentos adquiridos sobre a Consciência Fonológica. Neste ano lectivo ser-nos-á atribuída a turma do 1º ano. Assim sendo, teremos oportunidade de aferir e comparar as aprendizagens ao nível do processo da lecto-escrita destes alunos com os restantes da mesma turma, aos quais não foram aplicados nenhuns exercícios no âmbito da Consciência Fonológica.

2.1.1- Avaliação da Consciência Fonológica

No início do nosso trabalho, avaliámos o nível de Consciência Fonológica de cada criança dos dois grupos, aplicando-lhes exercícios individualmente.

Na primeira sessão fizemos a apresentação, todos dissemos o nome utilizando uma rima, por exemplo “*O Gabriel come o pastel*”. No Grupo A obtiveram sucesso (85,7%) e no Grupo B (40%).

Quadro 2- Avaliação da Consciência Fonológica

Exercícios	Grupo	Nº de crianças	Com dificuldades	Sem dificuldades	Dificuldades de articulação	Com português LN Materna
Rimas	A	7	1	6	1	0
	B	5	1 1 1	2	1	1
	Total	12	3	8	2	1


 Aluna pouco assídua e pouco empenhada¹³;  Aluno com dificuldades articutórias;  Aluna com LPNM.

Na sessão seguinte, os alunos viram-se ao espelho e desenharam o seu autorretrato. Quando terminaram o desenho, escreveram o nome, pronunciaram - no e por cada sílaba do nome cortaram um bocado no desenho.

No Grupo A houve (100%) de sucesso, no Grupo B (75%).

Quadro 3- Avaliação da Consciência Fonológica

Exercícios	Grupo	Nº de crianças	Com dificuldades	Sem dificuldades	Dificuldades de articulação	Com português LN Materna
Divisão Silábica	A	5	0	5	0	0
	B	4	1	3	1	1
	Total	9	1	8	1	1

 Aluno com dificuldades articutórias

¹³ Demonstra pouco interesse pelas actividades escolares, distrai-se com muita facilidade é pouco empenhada, só na escola é que tem contacto com livros, jornais, revistas.

Os alunos tinham que dizer outras palavras com a primeira sílaba do seu nome. Todos tiveram muitas dificuldades. Quando nos apercebemos disso, apresentámos-lhes três palavras, duas com aliteraões e uma não. Os alunos tinham que dizer qual era a palavra que começava pela sílaba diferente, exemplo: *gatinho*, *gaveta* e *preto*. Com o exercício apresentado desta forma, no grupo A obtiveram sucesso (66,7%) no grupo B houve (75%) de insucesso.

Quadro 4 - Avaliação da Consciência Fonológica

Exercícios	Grupo	Nº de crianças	Com dificuldades	Sem dificuldades	Dificuldades de articulação	Com português LN Materna
Aliteraões	A	6	1 1	4	0	0
	B	4	1	0	1	1
	Total	10	6	4	1	1



Aluna pouco assídua e pouco empenhada



Aluno com dificuldades articulatórias

Para verificarmos se os alunos tinham consciência da palavra, apresentámos a seguinte rima, criada pelos alunos “ *O João come o pão*”. As crianças tinham que identificar uma palavra, mas tiveram muita dificuldade na concretização desta tarefa.

Este resultado é o mais normal que poderíamos obter, pois com estas idades, os pequenos aprendizes ainda não conseguem diferenciar palavras de objectos, consideram-nas símbolos que representam realidades. Por exemplo quando ouvem a palavra “*casa*”, logo imaginam uma casa. Isto, porque se convencionou socialmente que os falantes de uma determinada língua partilhassem uma palavra específica para se referirem a um determinado conceito ou entidade. A esta convenção chama-se relação arbitrária (Sim-Sim, 1998). Pelo referido, poderá

constatar-se que as crianças não poderá constatar-se palavras os artigos, pois não lhes conseguem atribuir um significado de modo a relacioná-los com algum objecto.

À medida que as crianças vão crescendo vão tomando consciência de que as mesmas palavras podem ter significados diferentes e que palavras distintas podem ter o mesmo significado.

Com o aumento da idade também se vão apercebendo de que o significado das palavras se modifica consoante o contexto em que estão inseridas¹⁴.

2.1.2- Análise dos resultados

Como podemos constatar pelos resultados apresentados anteriormente, o grupo A revela um nível mais elevado de Consciência Fonológica. Este ano já é o 2º ano que estes alunos têm treino desta capacidade, pois no ano transacto participaram em actividades de articulação vertical, onde foi treinada com alguma sistematicidade a Consciência Fonológica conjuntamente com os alunos do 1º ano de escolaridade, cuja docente estava inscrita na formação do PNEP¹⁵ no Agrupamento onde desempenhávamos o papel de Formadora Residente.

Os alunos pertencentes ao grupo B nunca foram estimulados no sentido de lhes ser desenvolvida a Consciência Fonológica, pelo que revelam um nível relativamente baixo neste campo.

¹⁴ Outro processo, que se inicia no período escolar e se prolonga e evolui pela vida fora é o saber definir as palavras mencionando-lhes atributos funcionais ou perceptivos. Definir implica descrever o que significa o item em questão, pelo que a definição dada reflecte o significado que o sujeito tem da palavra (Sim-Sim, 1998).

¹⁵ PNEP- Programa Nacional do Ensino do Português, criado pelo Ministério da Educação tinha como objectivo melhorar o Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. De forma a dar formação aos docentes nos domínios: Desenvolvimento da Oralidade, Ensino da Escrita e Ensino da Leitura. Este programa pretendia incentivar na sala de aula e na escola/agrupamento a prática da regulação da qualidade das aprendizagens dos alunos.

Pelo referido, poderemos concluir que para se ter a Consciência Fonológica desenvolvida é necessário ser treinada, pois segundo Maluf e Barrera, (1997) é uma competência que nasce com o indivíduo, no entanto precisa de treino para se desenvolver.

2.2- Aplicação de exercícios com as consoantes

A criança para fazer a análise fonémica precisa de ter um conhecimento explícito das unidades mínimas da fala, tornando-se muito importante, para isso, que saiba identificar segmentos fonológicos mínimos, os fonemas (Sim-Sim et al., 2006). Como estes são abstractos e isolados não têm qualquer significado para as crianças, elas revelam uma grande dificuldade em os identificar. Por isso, o desenvolvimento da Consciência Fonémica deverá ser estimulado posteriormente à consciência silábica e intrassilábica, os exercícios devem ser aplicados com um grau de complexidade gradual (Martins, 2000). Além disso, tendo em conta que a consciência silábica é muito mais fácil, qualquer falante de português a executa mesmo sem conhecer o conceito propriamente dito. Qualquer criança a faz intuitivamente antes da entrada formal para o 1º ciclo. A consciência fonémica é considerada uma tarefa muito complicada, raras são as crianças que a fazem antes de aprenderem a ler, pois precisam de compreender que os vocábulos são constituídos por sons e que cada som corresponde a um ou mais grafemas, estando nesta fase a entender o código alfabético.

Neste trabalho debruçar-nos-emos essencialmente sobre a articulação dos fonemas oclusivos, fricativos laterais e vibrantes, de forma a ensinar às crianças a localização e identificação do ponto e modo de articulação dos mesmos, preparando-as assim, para obterem sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita e para terem algumas noções de Conhecimento Explícito da Língua (CEL).

Os exercícios foram aplicados sem ter sido seguido qualquer critério, do tipo 1º um grupo de consoantes e depois outro. As consoantes foram todas trabalhadas, mas misturadas, um dia trabalhava-se uma oclusiva e no dia seguinte tanto se podia trabalhar uma consoante do mesmo grupo como de um grupo diferente.

2.2.1- Consoantes Oclusivas

Relativamente às consoantes oclusivas foram aplicados fichas com exercícios que tiveram como ponto de partida adivinhas, canções, lengalengas e poemas (**ANEXO I**).

No Quadro 5 poderemos verificar os resultados obtidos.

Quadro 5- Resultados obtidos nas actividades sobre as consoantes oclusivas

Consoantes oclusivas	Crianças Com dificuldades			Crianças Sem dificuldades		Total de crianças	
	A	B		A	B	A	B
k	0	1		5	3	5	4
d	1	1		6	2	7	3
p	0	1	1	5	2	5	4
b	0	1	1	6	1	6	4
t	1	1		5	4	6	5
m ¹⁶	1	1		4	1	5	3
n ¹⁷	1	1		5	2	6	3
g	1	1	1	2	2	4	5
j ¹⁸	1	1	3	2	1	5	4



Aluno com dificuldades articulatórias;



Aluna com LPNM;



Aluna pouco assídua e pouco empenhada

¹⁶ N actividade foi lido o livro “Coração de Mãe”, posteriormente foi pedido às crianças que desenhassem coisas que tivessem o som /m/.

¹⁷ Foi pedido às crianças que pronunciassem nomes de pessoas que tivessem o som /n/, de seguida procuraram em revistas objectos com o som em estudo e pronunciaram/desenharam outras.

¹⁸ Foram apresentadas várias gravuras com o som /j/ (pinha, unha, galinha, banheira....). As crianças dividiram as palavras em sílabas e atribuíram cada sílaba a um colega. Formaram dois grupos, um com crianças que lhes tinha sido atribuído a sílaba do som /j/, o outro crianças com as outras sílabas. Por fim pronunciaram palavras com o som em estudo.

2.2.2- Análise dos resultados acerca das consoantes oclusivas

Como podemos verificar, os alunos do grupo A continuam com melhores resultados do que os do grupo B.

No grupo A, a criança que manifestou dificuldades constantes foi a que desde o início mostrou poucas apetências para as actividades escolares e como também é pouco assídua, similarmente, não tem o devido treino no domínio da Consciência Fonológica. Nas actividades em que esteve presente só conseguiu algum êxito na identificação dos sons da consoante velar /k/ e da consoante bilabial /b/. O aluno com problemas articulatorios, nas actividades desenvolvidas, apenas apresentou dificuldades em pronunciar e identificar o som da consoante velar /g/ e da consoante palatal /ʎ/. Saliente-se que quando foi trabalhado o som da consoante alveolar /n/, identificou-o apenas na posição intermédia das palavras, referindo as seguintes: “*cenoura, dinossauro, animal*”. No entanto, como já vimos, há estudos feitos por Gombert, (1990); Mann, (1993); Rosner e Simon, (1971), citados por Sim-Sim et al., (2006) que postulam ser mais difícil identificar os fonema no meio das palavras do que no início. Todavia, as palavras que este aluno referiu tinham o som /n/, nomeadamente na segunda sílaba. Na palavra “*cenoura*”, talvez tenha sido porque a primeira sílaba é, apenas, formada por um único som /s/, apesar de ser composta por dois grafemas, enquanto que o /n/ surge ao lado de um som vocálico /o/ ou dependendo da variedade dialectal, de um núcleo ramificado /ow/, a criança identificou com facilidade o som /n/ na sílaba tónica. Na palavra “*dinossauro*” embora não seja a sílaba tónica, provavelmente, a criança identificou o som, porque está junto da vogal aberta /ɔ/; na palavra “*animal*”, possivelmente, a criança omitiu a primeira sílaba por esta ser, apenas formada por uma vogal fechada (ɐ) e por normalmente a maioria das sílabas ser formada por CV.

Os alunos do grupo B que revelaram mais dificuldade em identificar as consoantes oclusivas foram, a aluna que tem português como Língua não

Materna, o aluno com problemas articulatórios e outro aluno que tem vindo a revelar dificuldades permanentes nos exercícios de divisão fonémica. Este último ainda não entendeu que as palavras são compostas por unidades mínimas, os fonemas, mas consegue fazer muito bem a segmentação silábica. A dificuldade apresentada por esta criança é perfeitamente normal neste nível etário, pois a análise fonémica é considerada uma das etapas mais complexas para as crianças não alfabetizadas e também a última a ser adquirida (Sim-Sim et al., 2006). Todavia os do grupo A não revelaram dificuldades. O aluno com problemas articulatórios revelou muitas dificuldades em pronunciar e identificar todas as oclusivas, à excepção dos sons das consoantes dentais /t/, /d/ e das bilabiais /p/, /m/. A aluna estrangeira revelou muitas dificuldades em identificar a consoante dental /d/, as bilabiais /p/, /b/, a alveolar /n/, a velar /g/ e a palatal /^ɲ/, talvez tenha a ver com a estrutura fonológica da sua língua materna. Nas restantes consoantes identificou o fonema trabalhado sempre no meio da palavra. Quando foi abordada a consoante oclusiva alveolar /n/ houve um aluno que mencionou “lua”. Isto aconteceu porque as crianças, inicialmente, enunciavam o som /n/ e posteriormente iam ao espelho observar onde colocavam a língua quando diziam este som. Os discentes constataram que o ápice da língua tocava nos alvéolos dos dentes incisivos superiores. A criança manifestou dúvidas, porque quando pronunciou o som /l/ colocou a língua exactamente, no mesmo sítio já que estas duas consoantes relativamente ao ponto de articulação são classificadas de alveolares (Moutinho, 2000). Porém, quanto ao modo de articulação o /n/ é uma consoante oclusiva, porque a obstrução do ar é total e momentânea, é vozeada e nasal porque o ar quando passa pelas fossas nasais vibra. O /l/ é produzido por uma obstrução total da cavidade bucal e um simultâneo escoamento livre do fluxo do ar que passa pelos dois lados da língua, classificando-se por isso de lateral/líquida vozeada (Moutinho, 2000). Quando foi pedido às crianças que colocassem os dedos entre o nariz, de forma a sentirem a vibração das fossas

nasais quando pronunciavam o som /n/ e a não vibração quando diziam o som /l/, todos perceberam muito bem a diferença.

No início, um aluno do grupo A, quando foi abordado o fonema /ⁿ/, referiu palavras como: “*palhaço, abelha*”. Esta troca entre estes sons surgiu porque os dois, relativamente ao ponto de articulação são classificados como palatais. Porém, o /ⁿ/ quanto ao modo de articulação é qualificado como oclusivo porque a obstrução do ar é total e momentânea, é vozeado e nasal, porque o ar quando passa pelas fossas nasais vibra enquanto, que o /^l/ é uma consoante lateral, líquida e vozeada, porque é produzida por uma obstrução total da cavidade bucal e um simultâneo escoamento livre do fluxo do ar que passa pelos dois lados da língua (Moutinho, 2000). Para os alunos perceberem a diferença, foi-lhes pedido que colocassem os dedos entre o nariz para sentirem vibrar quando pronunciavam o /ⁿ/ e não sentirem nenhuma vibração quando diziam o /^l/.

Os alunos inicialmente estavam com dificuldade em mencionarem palavras com este som, mas, rapidamente, as crianças pertencentes ao grupo A perceberam que os diminutivos continham o som /ⁿ/.

Constatou-se que as crianças tiveram mais dificuldade em distinguir os sons orais dos nasais e tiveram de ser conduzidas a compreender estas dificuldades, mas conseguiram perceber a diferença, pelo que trabalhar o traço distintivo¹⁹ é de necessidade pertinente em actividade de Consciência Fonológica.

2.3 - Consoantes Fricativas

Os exercícios relativos às consoantes fricativas incidiram basicamente em actividades lúdicas e audição de histórias (**ANEXO II**)

No Quadro 6, analisamos os resultados obtidos relativos a estas consoantes.

¹⁹ Traço distintivo é uma característica que distingue, neste caso dois fonemas, que em tudo, excepto numa propriedade são semelhantes (Duarte, 2000).

Quadro 6 - Resultados obtidos nas actividades sobre as consoantes fricativas

Consoantes fricativas	Crianças Com dificuldades			Crianças Sem dificuldades			Total de crianças	
	A	B		A	B		A	B
v	0	1		2	1	1	3	4
f	1	1	1	1	2	1	4	3
z	0	1		3	1	1 ²⁰	4	2
s ²¹	1	1		4	1		5	2
ʒ	1	1	1	2	1	2	4	4
ʃ ²²	1	1	1	4	2	1	6	4

Aluno com dificuldades articulatórias
 Aluna com LPNM
 Aluna pouco assídua e pouco empenhada

2.3.1- Análise dos resultados das consoantes fricativas

Como podemos verificar pela análise do quadro 6, todos os alunos do grupo A, obtiveram sucesso, à excepção da aluna pouco assídua e pouco empenhada, que teve dificuldade em todas as tarefas que lhe foram propostas enquanto presente. O aluno com problemas articulatórios mostrou dificuldades nas tarefas relacionadas com os sons das consoantes fricativas orais não vozeadas /s/ e /ʃ/.

²⁰ A aluna com Língua Portuguesa não Materna não esteve presente na aplicação dos exercícios com o som /z/

²¹ Foi apresentado um powerpoint com várias gravuras com e sem o som /s/. As crianças individualmente pronunciaram o nome de todas as gravuras. As gravuras foram-lhes entregues em suporte de papel, recortaram apenas as que tinham o som em estudo. Cada criança escolheu uma destas gravuras, pronunciou o nome, dividiu-o em sílabas e disse o que fazia com os articuladores para pronunciar este som. Desenharam outras palavras.

²² A educadora inventou uma história com bastantes palavras com o som /ʃ/. Os alunos referiram coisas que apareciam na história com este som e desenharam outras, fizeram a divisão silábica e por fim disseram como faziam para pronunciar o som.

Em relação ao som /s/ omitiu-o, possivelmente porque o seu ponto de articulação é dental. O aluno desenhou: “*saco e sapato*”, o que revela que discrimina o fonema, porém, não o articula. Quanto ao som /ʃ/ pronunciou e desenhou palavras com o som pré palatal /ʒ/. Esta confusão talvez tivesse surgido por estes dois terem o mesmo ponto de articulação e serem orais, no entanto, relativamente ao vozeamento, o /ʒ/ é vozeado e o /ʃ/ não. Esta criança como estava com muita dificuldade em distinguir estes sons, não conseguia pronunciar o som /ʃ/ pedimos-lhe que colocasse os dedos entre as nossas cordas vocais e verificasse se vibravam ou não consoante disséssemos o som /ʒ/ ou /ʃ/. O aluno sentiu a diferença, mas não conseguiu proferir o som /ʃ/, talvez por ser não vozeada.

Na abordagem do som /s/ um aluno, inicialmente, estava a confundi-lo com o som /z/. É aceitável esta troca, pois os dois sons relativamente ao ponto de articulação são classificados de dentais. Como quando se pronunciam estas duas consoantes o ar passa continuamente pelo tracto vocal e a obstrução produzida e a velocidade do fluxo do ar no momento da constrição geram um ruído de fricção, classificam-se por isso, quanto ao modo de articulação de fricativas orais. Todavia o /s/ é não vozeado e o /z/ é vozeado (Moutinho, 2000). Quando a criança foi ensinada a sentir a diferença, percebeu-a muito bem e obteve sucesso.

Na aplicação das actividades referentes ao som /v/, o aluno com problemas articulatorios pronunciou as palavras: “*vó, vô*”, em substituição de “*avó, avô*”, talvez por ser este o tratamento familiar que utiliza com aos seus avós e também transformou VCV em CV.

Nas actividades com o som /z/, o aluno com problemas articulatorios, conseguiu identificar o som em todas as palavras propostas e quando solicitado para dizer palavras com este som não manifestou qualquer impedimento. No entanto, tivemos oportunidade de verificar que apenas produz o som correctamente quando estimulado, caso contrário troca-o pelo som /ʒ/, talvez

porque os dois sons relativamente ao modo de articulação são orais e vozeados, diferem apenas no ponto de articulação, sendo o /ʒ/ palatal e o /z/ dental.

Os alunos do grupo B também conseguiram êxito nos exercícios referentes às consoantes fricativas, exceptuando-se o aluno com problemas articulatórios que não conseguiu ter sucesso em nenhuma tarefa. A aluna estrangeira revelou dificuldade no som lábio – dental /f/ e no som pré palatal /ʒ/. O aluno que revelou dificuldade no /f/, nesta altura, ainda não tinha consciência de que as palavras eram constituídas por pequenas unidades, os fonemas.

2.4 - Consoantes Líquidas laterais

Para trabalhar as consoantes líquidas laterais fizeram-se basicamente actividades lúdicas²³

No Quadro 7, far-se-á a análise dos resultados obtidos.

²³ Num saco havia muitas gravuras, a professora tirava uma de cada vez, quando aparecesse uma que tivesse o som /l/ quando se pronunciasse o seu nome, as crianças separavam-na em sílabas. De seguida diziam só a sílaba que continha o som /l/, separavam-na em fonemas e pronunciavam só o som /l/, iam ao espelho observar onde colocavam a língua quando pronunciavam o som. Finalmente diziam e desenhavam outras coisas que tivessem o som em estudo. Numa cartolina afixada na parede estavam coladas várias gravuras. As crianças a alguma distância da cartolina atiravam uma bola em direcção às gravuras, quando acertassem numa gravura que tivesse o som /l/. Tinham que separar essa palavra em sílaba e pronunciar isoladamente a sílaba com o som em estudo. Posteriormente pronunciavam o som isolado e diziam como faziam à língua e onde a colocavam quando produziam o som. Finalmente diziam/desenhavam outras coisas com o mesmo som.

Quadro 7 - Resultados obtidos nas actividades sobre as consoantes laterais

Consoantes laterais	Crianças				Crianças			
	Com dificuldades				Sem dificuldades			
	A	B			A	B		
l	1	1	1		3	1	1	
ʎ	0	1	1	1	4	0		



Aluno com dificuldades articulatórias



Aluna com LPNM



Aluna pouco assídua e pouco empenhada

2.4.1- Análise dos resultados sobre as consoantes laterais

Na aplicação dos exercícios referentes às consoantes laterais os alunos do grupo A não apresentaram dificuldades, à excepção da aluna que tem manifestado pouco interesse pelas actividades escolares. Não conseguiu obter sucesso nos exercícios relativos ao som alveolar /l/ e não esteve presente quando foi trabalhado o som pré palatal /ʎ/.

Quando foi abordado o som /ʎ/, os alunos do grupo A, trocaram-no pelo /ʎ/. Nessa altura, foram conduzidos a sentirem a diferença. Os alunos perceberam perfeitamente, que o /ʎ/ era nasal e o /ʎ/ não. Como podemos constatar pelos resultados apresentados no quadro 6 nenhum discente mostrou dificuldades em identificar o som /ʎ/ nem fez confusão com o /ʎ/.

Relativamente ao grupo B, na aplicação dos exercícios com o som /l/, os alunos que acusaram dificuldades foram o aluno que tem problemas articulatórios e o que ainda não entendeu que as palavras são constituídas por unidades mínimas, os fonemas. Saliente-se que a aluna estrangeira não revelou dificuldades. Todavia, todas as palavras que proferiu, tinham o fonema no meio da palavra e talvez tenha semelhanças com a sua Língua Materna.

Nos exercícios com o /ʎ/, todas as crianças presentes, manifestaram muitas dificuldades, talvez pelo facto deste fonema se encontrar sempre no meio das palavras.

2.5 - Consoantes Líquidas Vibrantes

Os exercícios aplicados relativamente a estas consoantes incidiram em trava-línguas e actividades lúdicas (ANEXO III).

No Quadro 8, apresentaremos os resultados obtidos.

Quadro 8- Resultados obtidos nas actividades sobre as consoantes vibrantes

Consoantes vibrantes	Crianças Com dificuldades		Crianças Sem dificuldades		Total de crianças	
	A	B	A	B	A	B
R	0	2 1 1	4	0	4	4
r ²⁴	0	1	1 3	3	4	4



Aluno com dificuldades articulatórias



Aluna com LPNM

2.5.1 - Análise dos resultados das líquidas vibrantes

Como podemos verificar os alunos do grupo A obtiveram êxito nas tarefas propostas. Destaque-se que a aluna referida anteriormente como pouco assídua

²⁴ Foram apresentadas várias gravuras com o som /r/, as crianças pronunciaram os nomes das mesmas segmentaram-nas em sílabas. Disseram muitas vezes a sílaba que tinha o som em estudo e separaram-na em fonemas e disseram onde e como colocavam a língua. A actividade terminou com as crianças a pronunciarem e a desenharem coisas com este som.

não esteve presente aquando da realização destes exercícios. O aluno com problemas articulatórios não esteve na exploração das actividades relacionadas com o fonema /R/. Contudo, nas tarefas com o /r/ não revelou dificuldades tendo pronunciado palavras como: “*barco, porco, microfone*”. Observámos que utiliza correctamente o som mesmo sem ser estimulado.

No grupo B nenhuma criança obteve sucesso nas actividades referentes ao som velar /R/. Este resultado talvez se deva ao facto das tarefas relativas a este som terem sido das primeiras a serem trabalhadas e como estas crianças nunca tinham tido treino da Consciência Fonológica revelaram mais dificuldades. No entanto, ao longo deste período, foram-se evidenciando muitos progressos em todas as crianças, à excepção do aluno que apresenta problemas articulatórios. Também nas actividades com o som alveolar /r/ foi o único que não conseguiu dizer nenhuma palavra.

3 – ANÁLISE GLOBAL DOS RESULTADOS DE TODAS AS CONSOANTES

Para fazermos a análise global dos resultados obtidos apresentaremos o gráfico nº1.

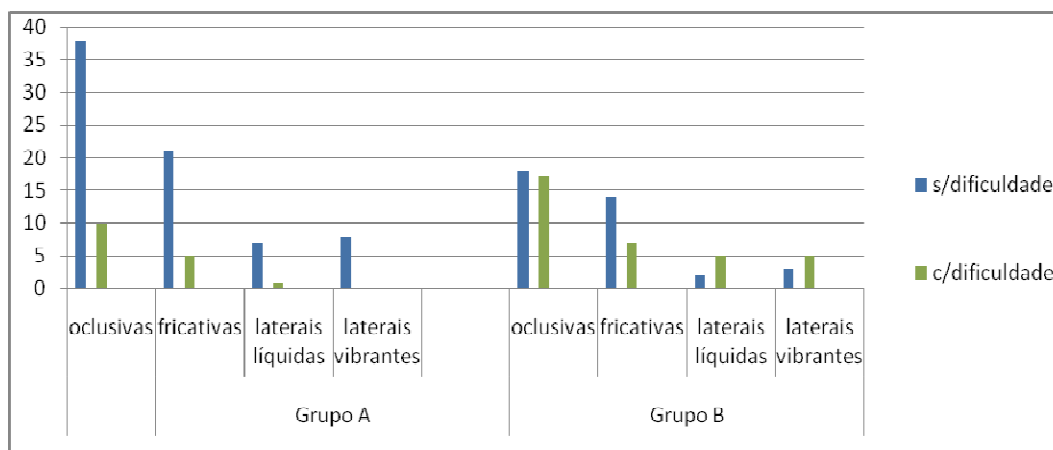


Gráfico 1 – Resultados dos exercícios de todas as consoantes

Como podemos verificar no gráfico 1, as crianças do grupo A obtiveram melhores resultados nos exercícios aplicados do que as do grupo B.

Os alunos, quer do grupo A, quer do grupo B revelaram mais facilidade nos exercícios relativos às consoantes oclusivas do que nos das fricativas. Este resultado vai ao encontro do que (Sim-Sim, 1998), defende quando afirma que as oclusivas são os primeiros sons a serem produzidos e, também, da opinião de outros autores a que já aludimos²⁵. Os alunos do grupo B revelaram mais dificuldade nas tarefas relacionadas com as laterais líquidas e vibrantes, talvez por não terem tido treino anteriormente e terem sido dos primeiros exercícios a serem aplicados.

²⁵ Veja-se o que dizemos no ponto 4.1

4 -OBSERVAÇÃO DIRECTA DO TRABALHO DAS EDUCADORAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Na sala das crianças do grupo A, como já foi referido anteriormente, após as actividades desenvolvidas no âmbito da articulação com os discentes do 1º ano e, nas quais participamos na qualidade de Formadora Residente, a educadora mudou completamente as práticas pedagógicas, passando integrar no seu dia-a-dia actividades relacionadas com a Consciência fonológica.

Durante o período de tempo em que aplicámos os exercícios, ficávamos sempre algum tempo nas respectivas salas. Na sala dos alunos do grupo A, várias vezes assistimos a actividades de segmentação silábica, quer a sincopar com batimentos de palmas e/ou de pés, quer a fazer riscos por cada sílaba. Um dia a educadora inventou uma história com palavras com o som /ʃ/. De seguida, pediu às crianças palavras com o som /ʃ/. Assistimos também, um dia a uma actividade em que solicitou às crianças que fossem à “*casinha das bonecas*”, buscar um objecto que tivesse o som /n/ no meio da palavra. Actividades lúdicas com rimas, tornaram-se quase numa prática diária.

Relativamente à segmentação fonémica não se sentia muito segura na sua aplicação, no entanto, solicitou-nos, algumas vezes, para sermos nós a fazê-la em determinadas palavras, para que desta maneira as suas crianças se fossem familiarizando com os constituintes fonémicos das palavras. No trabalho desenvolvido houve sempre uma estreita colaboração entre nós e esta educadora.

A educadora do grupo B, embora se mostrasse sempre muito interessada em saber que tipo de actividades tínhamos desenvolvido e em solicitar-nos exercícios sobre Consciência Fonológica, durante o período que frequentámos esta sala, nunca tivemos oportunidade de observar qualquer actividade relacionada com este domínio.

5 - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DAS TERAPEUTAS

Depois de termos analisado os questionários das terapeutas (**ANEXO IV**) apurámos que eles eram inconclusivos, visto não nos terem informado qual o nível da Consciência Fonológica em que os alunos se enquadravam e também não especificaram em que fonemas/sílabas as crianças tinham mais dificuldade.

A terapeuta da criança que revela mais dificuldades na articulação refere que ainda não começou a trabalhar os fonemas, mas que está a trabalhar a divisão silábica.

A outra refere que vai insistir na segmentação de palavras, mas não diz se é a nível silábico, fonémico ou sintáctico.

Um dos aspectos positivos que conseguimos apurar nos dois questionários foi o facto de as duas terapeutas acharem que a Consciência Fonológica vai atenuar os erros e ajudar a corrigir os desvios articulatorios.

6 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A ficha de avaliação diagnóstica²⁶ foi elaborada por nós para ser aplicada no ano lectivo 2010/11, aos alunos do 1º ano, sendo formado por sete discentes pertencentes ao grupo A, cinco do grupo B e os restantes onze nunca tiveram treino no domínio da Consciência Fonológica. Estes vão ser referenciados, futuramente, como grupo C.

Nesta ficha (**ANEXO V**), foi apresentado um poema, onde predominava o som /f/. Eram pedidos exercícios de rimas, divisão silábica, identificação de fonemas e fronteira de palavra.

Com os resultados obtidos na ficha elaborámos o seguinte gráfico:

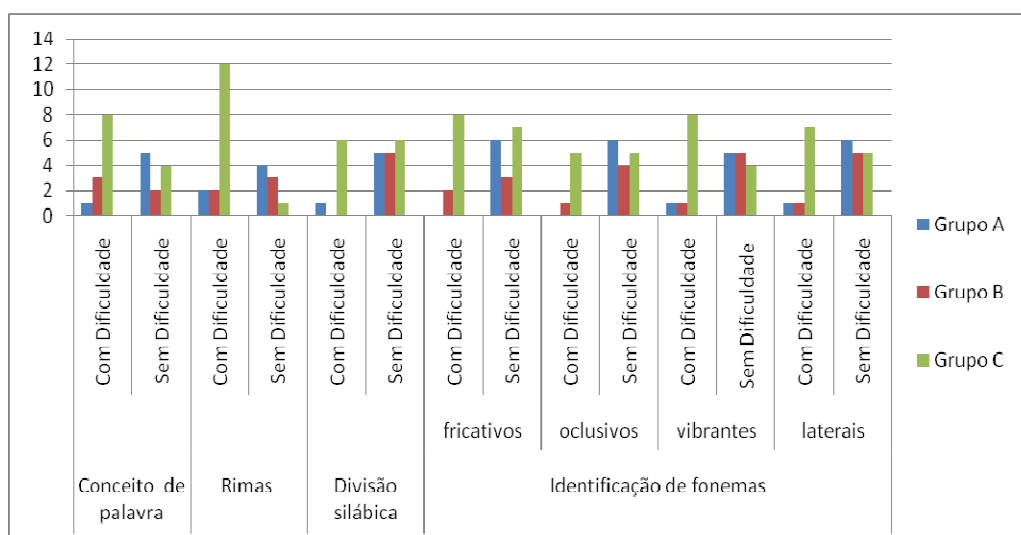


Gráfico 2 – Resultados da Ficha de avaliação diagnóstica

Podemos verificar que relativamente à questão sobre a Consciência da palavra, o grupo C revelou mais dificuldades que os outros grupos. No grupo A, a única criança que revelou dificuldades, foi a que anteriormente referimos

²⁶ A avaliação diagnóstica é feita para avaliar os conhecimentos adquiridos anteriormente. Será o ponto de partida para aquisição de novos conhecimentos no processo ensino/aprendizagem.

como sendo pouco assídua e pouco empenhada. No grupo B, um dos alunos que apresentou dificuldades foi o que tem problemas articulatórios.

As crianças deste nível etário, embora usem correctamente as palavras no discurso oral, não têm a percepção dos constituintes formais da palavra. Não conseguem distingui-la de coisas e ligam-na ao seu significando e às acções concretas (Martins, 2000). Embora ter consciência de palavra seja uma tarefa difícil para as crianças de tenra idade, podemos constatar que as do grupo A e B obtiveram melhores resultados, talvez porque já no pré-escolar foram treinadas no sentido de perceberem que uma frase é composta por várias palavras. A grande maioria identificou as palavras às quais podia atribuir um significado, o mesmo não acontecendo com os artigos. É normal que assim seja, pois não lhes atribuem qualquer significado. Pelo que podemos concluir que as crianças com estas idades ainda não têm adquirido o termo metalinguístico “*palavra*” (Martins, 2000)

Na questão relacionada com rimas, inicialmente os alunos estavam com alguma dificuldade pois pensavam que lhes estavam a ser pedidas palavras que davam “*fresquinho*”, e começaram a dizer “vento, ventoinha”. Quando lhes foi explicado de novo, a maioria conseguiu fazer a actividade com sucesso. No Grupo A, uma das que revelou dificuldade foi a aluna pouco assídua e pouco empenhada. No grupo B, os alunos que revelaram dificuldade foram o aluno com dificuldades articulatórias e a aluna que tem o português como língua segunda. Os do Grupo C tiveram muita dificuldade. Podemos, então, concluir que estas crianças não têm a consciência fonológica desenvolvida. Pois segundo Stanovich, (1992), citado por (Sim-Sim et al., 2006), os exercícios com rimas devem ser o ponto de partida para iniciar o treino deste domínio, visto que requerem poucas capacidades analíticas e sensibilizam para a forma das palavras de uma maneira agradável às crianças pela sua sonoridade. Os discentes dos grupos A e B têm sensibilidade à rima, porque tiveram treino neste campo.

Divisão silábica

No exercício referente à divisão silábica, dos alunos que tiveram treino no Jardim de Infância, apenas a aluna que foi pouco assídua e pouco empenhada, não conseguiu obter sucesso. Metade do grupo C não teve êxito, facto que nos leva a concluir que embora a segmentação silábica seja considerada uma tarefa relativamente fácil, as crianças precisam de treino a este nível.

Identificação de fonemas

Depois de feita a análise referente a esta questão apurámos que os alunos do grupo A, embora a identificação de fonemas seja considerada uma tarefa bastante complexa (Sim-Sim et al., 2006), conseguiram obter 100% de sucesso na identificação de todos os sons, à excepção da aluna que anteriormente referimos como pouco assídua e pouco empenhada que não conseguiu identificar os sons laterais e vibrantes.

A grande maioria das crianças pertencentes ao grupo C revelou muita dificuldade nesta questão, o que nos leva a concluir que as crianças quando treinadas a este nível conseguem fazer a análise minuciosa das unidades mínimas da fala.

Os resultados obtidos nesta ficha vão ao encontro de várias investigações neste âmbito que postulam que as crianças em idade pré-escolar têm normalmente sucesso em actividades que envolvam a identificação e manipulação de rimas e sílabas. Todavia, demonstram dificuldades nas actividades que requerem uma representação consciente dos segmentos fonéticos (Sim-Sim et al., 2006). Mas, na entrada no 1º ciclo as crianças com treino fonológico no pré-escolar conseguem identificar fonemas. Mais uma vez se sublinha a importância do treino sistemático, até pelo menos à sensibilização da existência de fonemas.

CONCLUSÕES

Aprender a ler é talvez o maior desafio que as crianças quando entram para o 1º ciclo têm que enfrentar. Cabe ao professor, prepará-las/ensiná-las de forma a ganharem este desafio. Ensiná-las sim, porque aprender a ler não é um acto espontâneo como o de falar e andar.

Como é do conhecimento de todos nós, no universo das crianças que entra no 1º ciclo, nem todas conseguem ter sucesso na aprendizagem da escrita e leitura, mesmo com estratégias e metodologias adaptadas e aplicadas a cada uma. Sim-Sim et al., (2006), defendem que este insucesso está relacionado com as oportunidades que as crianças tiveram em idade pré-escolar (antes do ensino formal) relativamente ao conhecimento e conceitos da linguagem escrita, da linguagem oral e ainda da correlação entre estas duas (Chauveau, Rogavas – Chauveau e Martins, 1997, citados por Silva, 2003). Quando a criança percebe que as palavras são constituídas por unidades mínimas, os fonemas, e que estes são representados por letras, estão a compreender a complexidade do funcionamento alfabético da escrita, onde com um número limitado de grafemas se pode escrever um número ilimitado de palavras. Esta capacidade raramente está desenvolvida em idade pré-escolar, ao contrário de segmentos perceptivamente mais salientes, as sílabas e as unidades intrassilábicas (Fischer, e Carter, 1974; Treiman, 1992, citados por Silva, 2003).

Um dos objectivos deste estudo foi *provar que desenvolver a Consciência Fonológica em discentes em idades pré-escolar influencia positivamente o sucesso no processo de iniciação da aprendizagem*. Assim encetámos a nossa parte prática efectuando a avaliação da Consciência Fonológica de dois grupos de alunos de cinco anos do mesmo Jardim de Infância, mas de turmas diferentes, com exercícios relacionado com rimas, aliteraões, divisão silábica e conceito de palavra. Aos alunos do grupo A, já lhes tinham sido aplicados exercícios sobre a consciência fonológica, pois a educadora realizou actividades no âmbito de

articulação que fez com uma docente do 1º ciclo que frequentou o PNEP²⁷. Assim, passou a dar importância aos exercícios relacionados com este domínio, pelo que as crianças obtiveram melhores resultados, manifestando mais dificuldades nas tarefas propostas sobre a consciência de palavra. Isto é perfeitamente expectável, pois as crianças desta idade têm muita dificuldade em isolar palavras numa cadeia fónica.

Como ao longo do nosso trabalho fomos insistindo em exercícios com rimas e divisão silábica, as crianças pertencentes, ao grupo B, foram tendo sucesso neste domínio ainda que não tivessem tido qualquer treino. Este facto comprova que a Consciência Fonológica é natural, precisando apenas de ser desenvolvida para produzir efeito (Maluf e Barrera, 1997).

Como outro dos objectivos deste estudo era *verificar a forma como as crianças identificam o ponto e modo de articulação das consoantes: oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes*, assim as tarefas propostas tinham mais ligação à produção e articulação de sons, a fim de se desenvolver nas crianças a Expressão Oral. Todavia também eram propostas actividades do domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL) relacionadas com divisão silábica e identificação e divisão fonémica. Inicialmente mostravam bastantes dificuldades, isto porque, nestas idades, quando ouvem ou produzem a linguagem oral, não têm a capacidade de analisar que as palavras são constituídas por uma sequência única de sons, ou seja que as palavras são constituídas por segmentos mais pequenos, as sílabas e os fonemas, sendo estas as unidades mais pequenas da palavra.

Os alunos do grupo A na maioria das tarefas obtiveram melhores resultados do que os do grupo B, talvez pelas mesmas razões referidas anteriormente. As crianças a partir das primeiras actividades perceberam que os sons usados na produção da fala são o resultado de movimentos de um conjunto de órgãos e músculos, o aparelho fonador.

²⁷ Tendo-nos a nós como Formadora Residente

Quando foram aplicados os exercícios relativos às consoantes oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes os alunos tiveram oportunidade de identificar o respectivo ponto de articulação, concluíram que a cavidade oral é constituída pelos articuladores: a língua (ápice, dorso e raiz), os lábios, o maxilar inferior e o véu palatino, sendo estes os grandes responsáveis pela formação dos vários sons (Duarte, 2000).

Nos exercícios aplicados, podemos afirmar que a maioria das crianças obteve sucesso. No entanto, quando foi abordado o som alveolar /n/ uma criança estava a confundir com o som /l/, dizendo que colocava a língua no mesmo sítio. Nesta altura tivemos oportunidade de lhe ensinar, a ela e aos outros, a localizar o vozeamento para que pudessem concluir que embora o ponto de articulação fosse o mesmo, eram sons diferentes, um era nasal e o outro oral. Uma situação semelhante ocorreu aquando a abordagem do som palatal /ʲ/ que a criança o confundiu com o som /ʎ/ em que também, através da localização do vozeamento/nasalidade, sentiu que este último era oral e o /ʲ/ era nasal. Aliás, isto passou a ser prática nas aulas. Este ano, já no 1º ciclo, quando eram abordados novos sons, as crianças às quais foram aplicados os exercícios sobre este assunto colocavam logo a “mãozita” nas cordas vocais ou nas fossas nasais, a fim de sentirem se o som era ou não vozeado. Uma criança que não teve qualquer tipo de treino neste campo no início confundia na leitura o som /l/ com o /n/, por exemplo em vez de ler “lua” lia “nua”. Todavia, depois de saber como distinguir estes sons, aos poucos e poucos foram ultrapassando esta dificuldade, neste momento já não o confunde e nem coloca a mão no nariz para sentir a diferença.

Identificar o ponto e modo de articulação estão tão enraizados nas crianças desta turma, mais nas que pertenciam ao nosso grupo experimental, pois quando é abordado um novo fonema, dirigem-se para o espelho ver onde colocam a língua. A partir do momento em que tomámos consciência de que saber identificar o ponto de articulação é um factor crucial na iniciação do processo da lecto-escrita no Conhecimento Explícito da Língua (CEL) e na Expressão Oral, o espelho é

fundamental e indispensável numa sala de alunos do primeiro ciclo e, mais ainda, numa de primeiro ano. Os alunos gostam de localizar o ponto e modo de articulação e sentem que facilita na tão difícil tarefa da aprendizagem da leitura e escrita. O aluno pertencente ao grupo B que foi mencionado na parte prática por revelar bastante dificuldade nas tarefas propostas no âmbito da divisão fonémica, agora a frequentar o primeiro ano de escolaridade, como se sente inseguro na leitura, na altura de ler pede *“professora senta-te aqui ao pé de mim, preciso de ver onde pões a língua”*.

Ainda relativamente a este assunto, o aluno do grupo B com dificuldades articulatórias, embora nos exercícios no jardim tivesse unicamente obtido sucesso nas tarefas relacionadas com a identificação dos sons /m/ e /d/ na produção corrente da fala não os pronunciava, omitia-os simplesmente, agora já os consegue pronunciar, estes e também o /k/. Não nos podemos referir a este êxito apenas pelo trabalho desenvolvido na sala de aula, pois também anda a ser acompanhado pela terapeuta da fala. No entanto, há que salientar que também já andava antes, o que nos pode levar a concluir que pode ser pelo treino mais intenso que usufruiu nesta altura. Também já tivemos o cuidado de informar a mãe da necessidade de o corrigir e obrigar a pronunciar estes sons correctamente. Este aluno ainda não entendeu o mecanismo da leitura. Contudo, já teve muitos progressos: já consegue identificar rimas, faz muito bem a divisão silábica e lê as sílabas soltas. Pelo conhecimento que temos deste discente, podemos constatar que não tem melhores resultados porque é *“preguiçoso”* e usa o seu problema articulatório para não insistirem com ele.

A aluna estrangeira pertencente ao grupo B na nossa amostra, já identifica todos os fonemas leccionados, quer no início quer no final ou no meio das palavras, onde sempre mostrou mais facilidade em os localizar. Porém, ainda não consegue ler, talvez porque a aprendizagem da leitura requeira um treino sistemático e ela não o tem, pois os pais não falam nada português e nas reuniões ela é que lhes traduz o que é dito. Na sala de aula precisa muito de apoio. No entanto, lê as sílabas correctamente, só não as consegue identificar na palavra.

Podemos ainda referir que ultimamente tem manifestado grandes progressos a este nível.

Estes dois alunos e a aluna que anteriormente foi identificada como pouco empenhada e pouco assídua²⁸ são os que revelam mais dificuldade dos doze que pertenciam à nossa amostra.

Os restantes, que tiveram treino, lêem e escrevem sem dificuldade, logo no início do ano, em Setembro, escreveram “*xinelo, caza, Lurdex, májico, maracujá, corrimão pedrão, colher*” (em colher pediram para lhes ensinar o grafema correspondente ao som /k/). Estas crianças escreveram como ouvem, pois ainda lhes falta adquirir competências sobre a ortografia, sendo esta apenas aplicável no final do 1º ano. O que estes aprendizes fizeram em Setembro foi: atribuírem ao som o respectivo grafema. Podemos assim concluir, que estas crianças estão sensíveis ao princípio do código alfabético, falta gradualmente perceberem a relação arbitrária entre fonema e grafema. Concluimos ainda, que estes alunos, à medida que vão entendendo o processo da leitura, vão também desenvolvendo a consciência fonémica. Os restantes alunos da turma como só este ano é que estão a iniciar o desenvolvimento da consciência fonémica através da divisão, identificação, contagem e manipulação de fonemas, a maioria deles ainda não adquiriu o mesmo nível de conhecimentos que os alunos que tiveram treino no pré-escolar. Alguns estão mesmo com muita dificuldade em iniciar a aprendizagem da leitura, ainda não fazem correctamente a segmentação silábica, nem a identificação de rimas.

Em relação às nossas práticas pedagógicas, não podemos deixar de referir que depois que percebemos que a consciência fonológica era um domínio decisivo para o sucesso da aprendizagem da lecto-escrita, mudámos completamente as nossas práticas pedagógicas. Antes seguíamos rigorosamente o manual escolar, ensinávamos a ler e a escrever pelo método analítico sintético²⁹ (ou melhor

²⁸ Parece apresentar comportamentos associados à dislexia.

²⁹ Método analítico - sintético, é um método misto, parte-se do todo (palavra) para a parte (fonema).

sintético analítico)³⁰, onde os alunos eram “obrigados” a aprender sem terem oportunidade de reflectir sobre a linguagem oral. Em jeito de reflexão sobre o antes e o agora, até costumamos mencionar que eles foram uns “heróis” pois aprendiam a ler quase sozinhos. Actualmente, trabalhamos exaustivamente a Consciência fonológica, ensinamos, de modo a desenvolver nas crianças o conhecimento explícito da língua, não seguimos o manual fielmente, utilizamo-lo apenas como um recurso e temos o cuidado de ensinar a identificar o ponto e modo de articulação e tentamos sempre que o som em estudo tenha uma localização diferente do som ensinado anteriormente para que não haja confusões neste campo.

Para terminar, gostaríamos de deixar algumas considerações, a fim dos nossos discentes alcançarem melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita: Os educadores de infância e professores do 1º ciclo devem passar a ter formação obrigatória no âmbito da Consciência Fonológica, para que não se limitem a conversar com os alunos sobre “*o fim-de-semana*”, mas sim estimulando a capacidade de identificar, segmentar e manipular unidades mínimas da língua, a sílaba e o fonema. Os Novos Programas do Ensino do Português que vão entrar em vigor no próximo ano lectivo integram explicitamente a Consciência Fonológica como domínio do Conhecimento Explícito da Língua (CEL), logo os docentes devem passar a treinar e abordar com frequência o domínio da Consciência Fonológica. O ensino pré-escolar dever-se-á tornar obrigatório, fazendo-se o alargamento da rede pública de Jardins-de-Infância, de forma a dar oportunidade a todas as crianças de antes da sua entrada no primeiro ciclo terem contacto com actividades relacionadas com a Consciência Fonológica, para que antes de formalmente iniciarem a leitura e escrita, os discentes tenham oportunidade de se confrontar e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua desenvolvendo-lhes a

³⁰ Apresentávamos sim, a palavra, mas não deixávamos a criança reflectir sobre ela, passávamos de seguida para a “lengalenga”(pa, pe, pi, po, pu) e raramente descíamos ao fonema.

Consciência Fonológica só assim dominam a estrutura base da sua língua e tornar-se-ão futuramente bons leitores.

Deve dizer-se que a Consciência Fonológica é um domínio considerado a par da morfologia, sintaxe e outras áreas que já eram trabalhadas, sobretudo de acordo com a perspectiva da gramática normativa. A Consciência Fonológica é importante para a aprendizagem da leitura, mas é um domínio autónomo. Tal como conjugar verbos para lerem melhor, também o treino fonológico é trabalhado para reflectir o mais precioso e primeiro instrumento da comunicação: a fala.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I. e Beeler, T. (1998). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Artmed. Porto Alegre.
- Araújo, L. (2008). *Treino Metafonológico: Prevenção e Recuperação de Dificuldades Específicas na Leitura*. Acedido em 20 de Março de 2010, no Web site: http://aaa.fpce.ul.pt/documentos/seminario_suc_edu/Leonor_Araujo.pdf
- Correia, I.(2009, 1 de Junho). *O Parâmetro Expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade suprasegmental*. Revista científica. Escola superior de Educação do instituto Politécnico de Coimbra, nº1, p.57-68. Coimbra.
<http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>
- Correia, I. (2009, de 16 de Dezembro). *Não sei ler, mas já sei dizer*. Sessão sobre Consciência Fonológica apresentada no Agrupamento Manoel de Oliveira. Porto.
- Correia, I. (2010, de 9 de Março). *Isso não Soa Bem. A consciência fonológica do lado de lá – reflexão em torno de exercícios de consciência fonológica no 1º ciclo*. Revista científica. Escola superior de Educação do instituto Politécnico de Coimbra. nº 2, p.119-132. Coimbra
<http://www.exedrajournal.com/docs/02/11-Isabecorreia.pdf>
- Decreto Lei 115/A/ 98 de 4 de Maio. *Diário República* nº 102/98 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto Regulamentar Nº 12/2000 de 29 de Agosto. *Diário da Republica* nº199 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 13313/2003 de 8 de Julho. *Diário da Republica* nº155- II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Harten, A. e Roazzi, A. e Carvalho, M. (1995). *Consciência fonológica e aquisição da língua escrita: reflexões sobre o efeito do nível sócio-económico e escolarização*. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, nº 2, p. 89-103- Minho.
- Freitas, M. e Santos, A. (2001) *Contar (histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa. Colibri e Associação de Professores de Português. Lisboa.
- Freitas, M. e Alves, D. e Costa, T. (2007). *Desenvolvimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. PNEP. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Maluf, R. e Barrera, D. (1997). Consciência Fonológica e Linguagem Escrita em Pré-Escolares, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, **Volume 10**: nº1.p. 125.145. Porto Alegre. <http://www.scielo.br/scielo>
- Martins, M. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa. ISPA.
- Moutinho, L. (2000). *Uma Introdução ao Estudo da Fonética e Fonologia do Português*. Plátano. Lisboa.
- Reis, C. (coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I, Segura, J. e Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC. Lisboa.
- Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básicos e Secundários*. (2007). Acedido em 7 de Dezembro de 2010, no Web site: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/documents/revisao_tlebs.doc
- Rodman, V. (1998). *Introdução à Linguagem*. Tradução Casanova. I. Gráfica de Coimbra Lda.
- Silva, A. (1997) *Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e o ovo*. Acedido em 23 de Março de 2010, no Web site: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n2/v15n2a08.pdf>

- Silva, A. e Martins, M. (1997). O papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura: contributos e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **Volume 33**: p.73-90. Coimbra.
- Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do princípio Alfabético*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento desenvolvimento linguístico das crianças portuguesa*. 4ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim - de - infância*. Textos de apoio para educadores de infância. Acedido 23 de Abril de 2010, no Web site: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/lists/repositorio%20recursos2/attachments/779/conhecimento_lingua.pdf
- Sim-Sim, I., Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. e Rodrigues, P. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. 1ª Edição. Asa. Lisboa.
- Trigo, M. (2004). Sobre distúrbios articulatorios: a heterogeneidade em questão clínica de linguagem. Acedido 20 de Maio de 2010, no Web site: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunic/sobre_disturbios_articulatorios.pdf
- Viana, L. e Teixeira, M.(2002). *Aprender a Ler: Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Edições Asa.
- Viana, L. (2002a). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa.
- Viana, L. (2002b). *Melhor Falar para melhor ler: Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas 4 - 6 anos*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. (2007). *Aprender a ler: dos sons às letras*. Acedido em 29 de Março de 2010, no Web site:

http://ouvirler.files.wordpress.com/2010/05/fernanda_viana_cong_1ciclo_2007_aprender_a_ler_dos_sons_as_letras.pdf

ANEXOS

Anexos I

Consoantes Oclusivas

Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

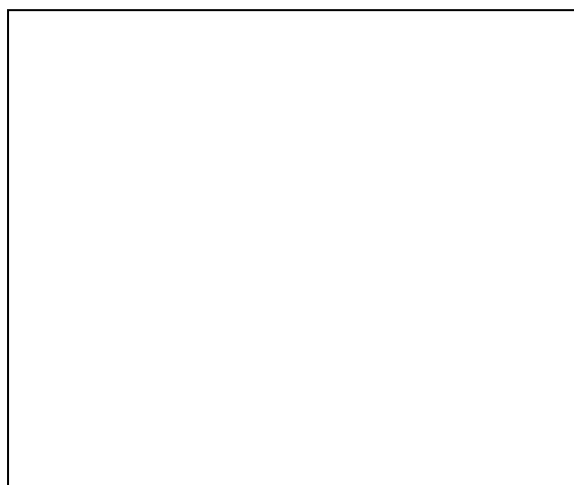
Ponto de articulação

Nome: _____

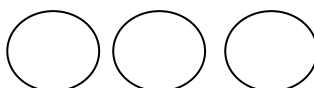
Data: _____

Apresentação da canção “O Balão do João”.

- Desenha o balão do João.



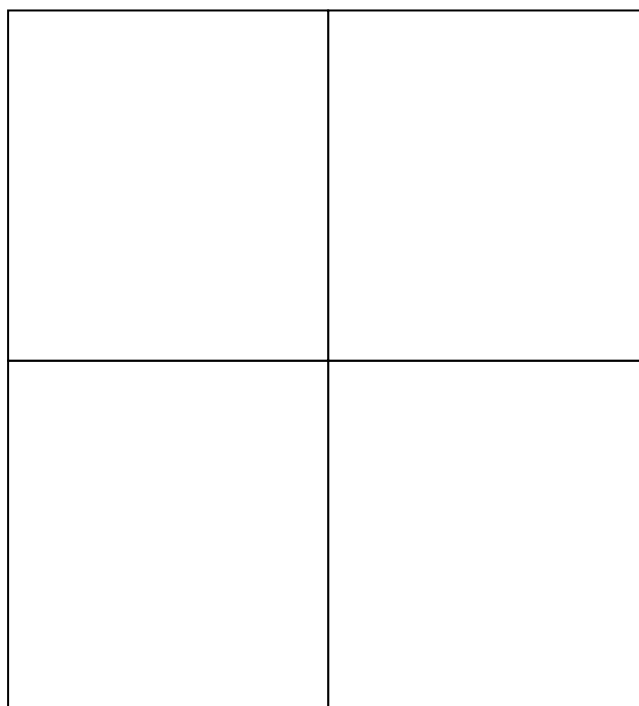
- Separa em sílabas a palavra “ balão”. Por cada sílaba pinta um



- Repete muitas vezes a 1ª sílaba.

- Repete o som **“b”**. Vai ao espelho e desenha o que vês quando pronuncias o som **“b”**.

- Observa a tua sala e desenha coisas que vês que tenham o som **“b”**.



Agrupamento de Escolas de Midões***Jardim de Infância de Midões***

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

Ouve com muita atenção as palavras.

Daniel

sopa

dominó

menina

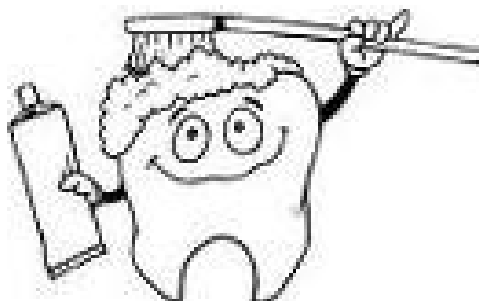
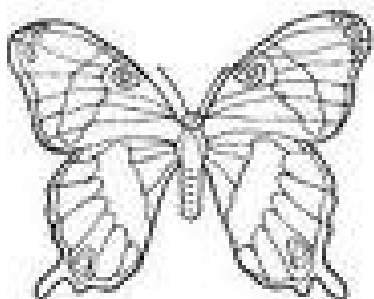
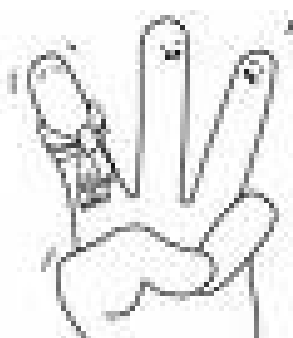
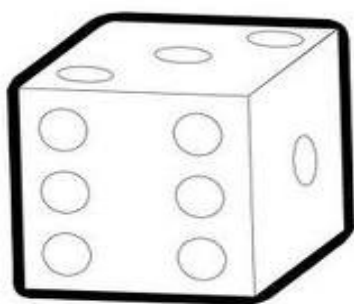
dália

Sempre que ouvires o som “d” dá um salto para a frente.

- Diz muito devagarinho o som “d” e escolhe um colega teu para veres onde ele põe a língua quando diz este som. O que sentes na garganta quando pronuncias o som /d/
- Desenha duas coisas que tenham o som “d” quando as pronuncias.



- Pinta **só** as coisas que têm o som “**d**” quando as pronuncias.



Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

A professora lê o poema adaptado “**Letra, Palavra**” de João Pedro Méseder.

Procurei no cesto das letras

*Até encontrar o **g**.*

Continuo a procurar

*Até descobrir o **a**.*

Remexo, remexo, remexo

*Até encontrar um **t***

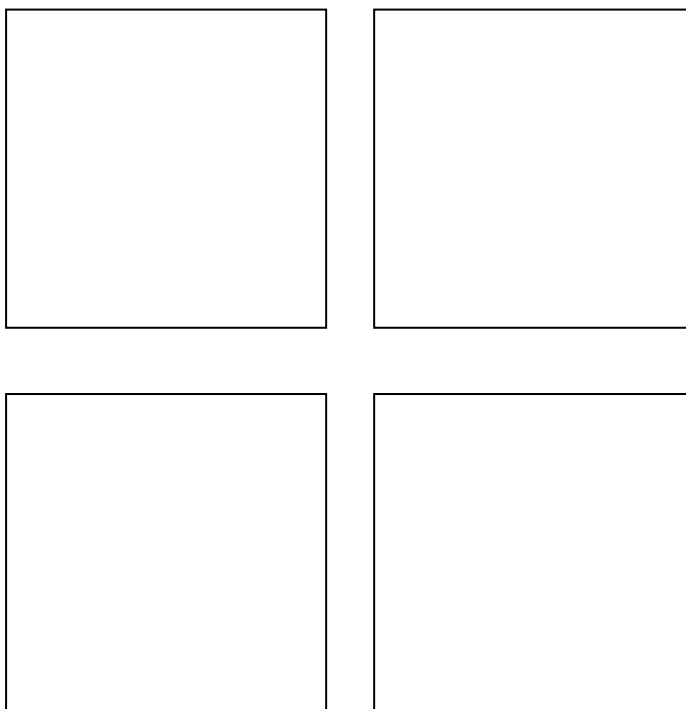
E lá no fundo de tudo

*Descubro o **o**.*

- Juntamos as letras **G A T O**. Consegues desenhar o que é?



- Diz muitas vezes o som “g”.
- Recorta coisas que tenham o som “g” quando as pronuncias (revistas, folhetos).



Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

Adivinha



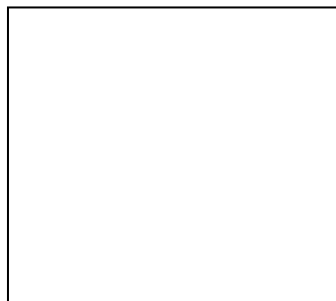
Qual é a coisa,

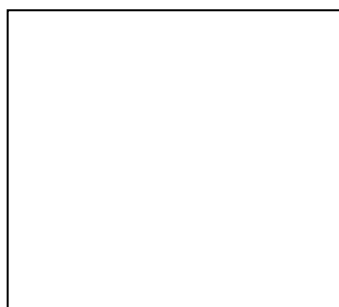
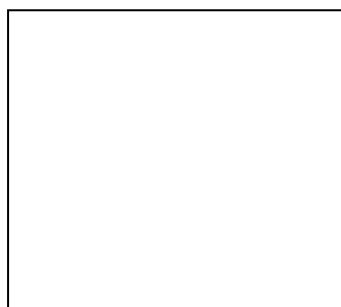
qual é ela,

que parte mas não quebra?

Diz a solução desta adivinha.

Observa as gravuras que estão no fim da página, recorta só as que têm o som (k) quando as pronuncias e cola-as aqui.





Desenha 3 coisas que tenham o som (k).



Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

*A **P**aula*

***P**ede paz,*

*Os **p**alhaços*

*Os **p**olícias*

*Os **p**intores*

*Os **p**adeiros*

*Os **p**oetas*

***P**edem paz*

- A professora apresenta o poema adaptado do P, de Luísa Ducla Soares.
 - Pede aos alunos que repitam o poema muito devagarinho.
 - pede-lhes que identifiquem o som que se repete mais no poema (p).
 - vão ao espelho ver como fazem aos lábios quando pronunciam o som “p”.

- pede-lhes que digam palavras com o som “p”.

A professora mostra cartões com várias gravuras. As crianças dizem o nome das mesmas e batem as palmas sempre que pronunciam o som “p”.

Cartões





Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

A professora apresenta, em powerpoint , o seguinte travalínguas, que depois, lê em voz alta para as crianças:

O tempo perguntou ao tempo

Quanto tempo o tempo tem.

O tempo respondeu ao tempo

Que o tempo tem tanto tempo

Quanto tempo o tempo tem.

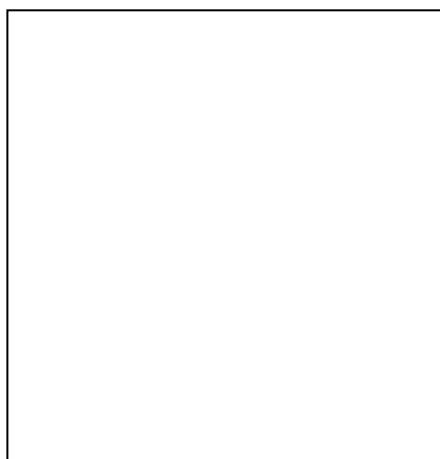
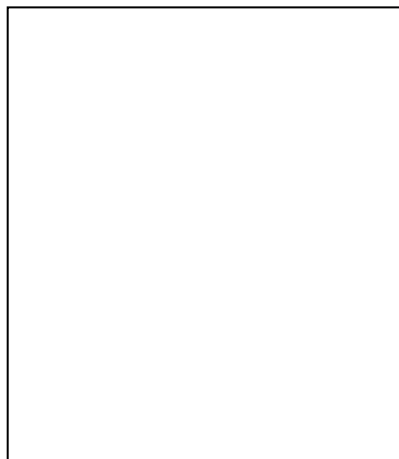
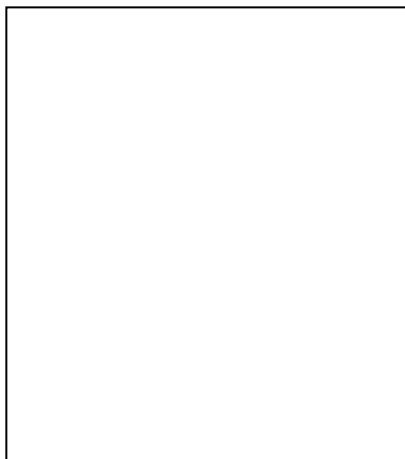
As crianças repetem e tentam memorizar o travalínguas.

- A professora pergunta às crianças:

- Qual o assunto deste travalínguas;
- Onde ouvem o som “t”.
- Repetem muitas vezes o som “t”.

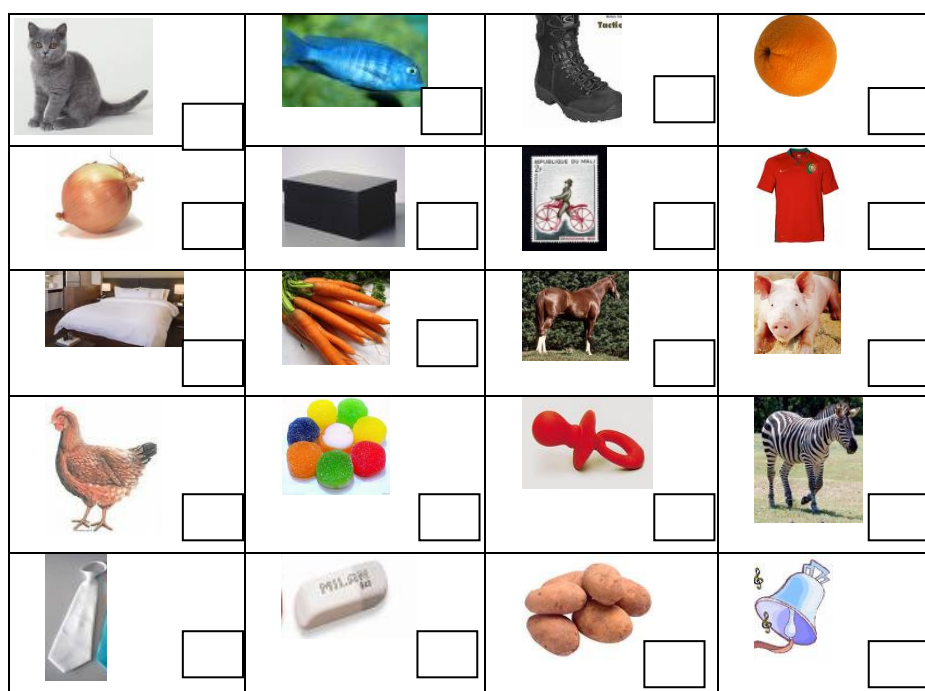
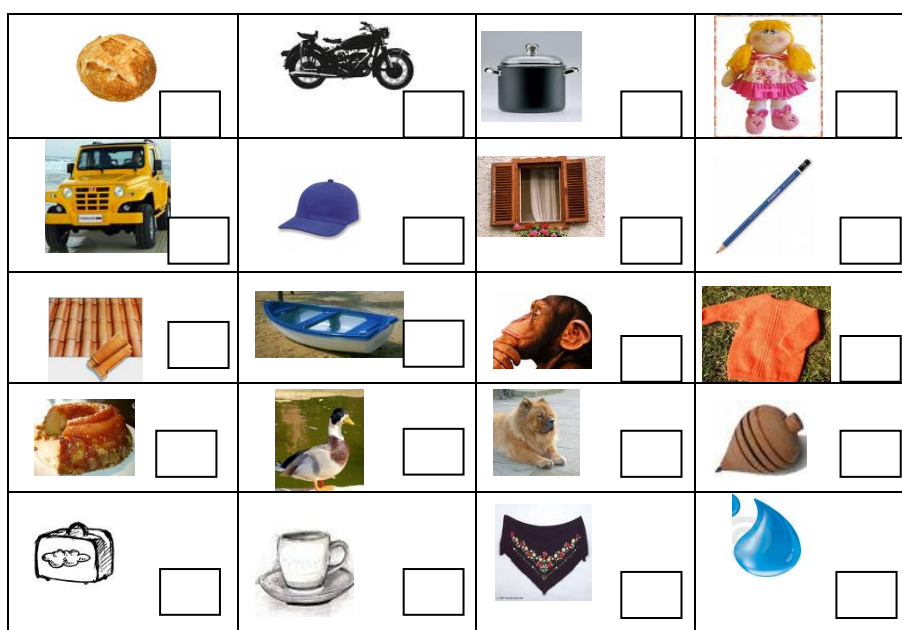
- As crianças vão ao espelho observar onde põem a língua quando estão a pronunciar o som.

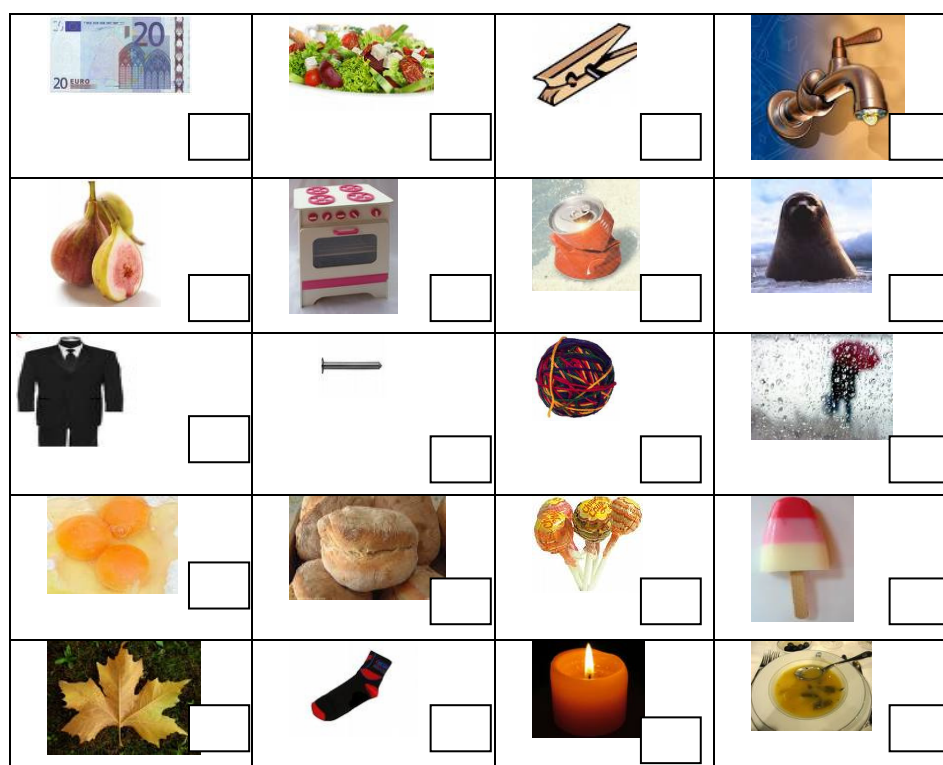
Desenham três coisas que tenham “t” quando as pronunciam.























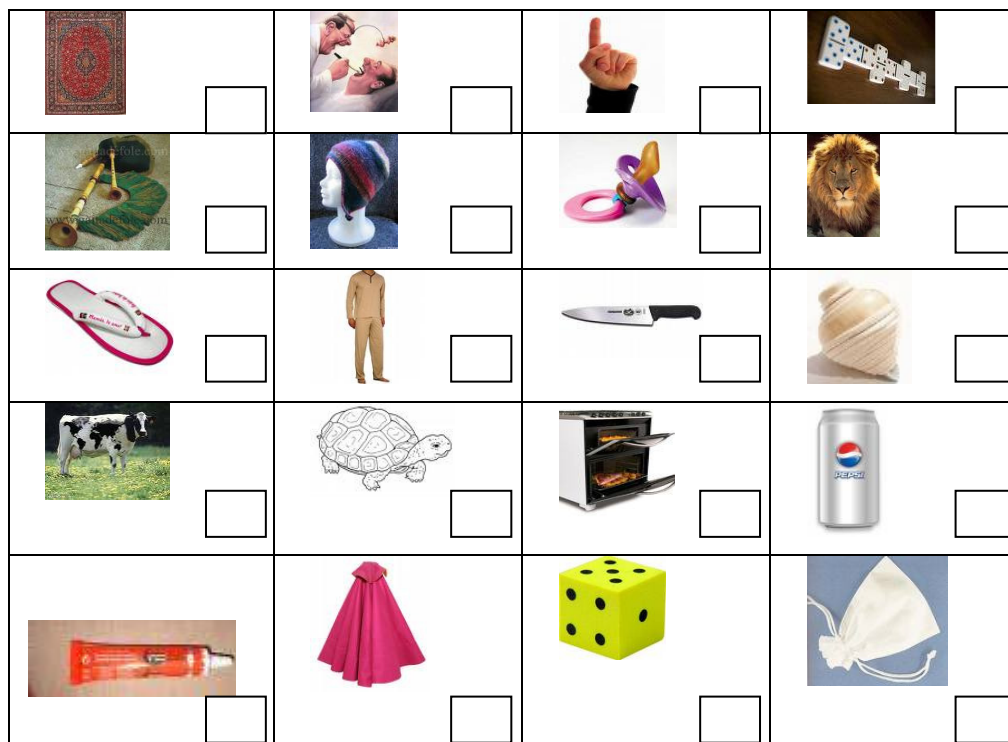
Anexos II

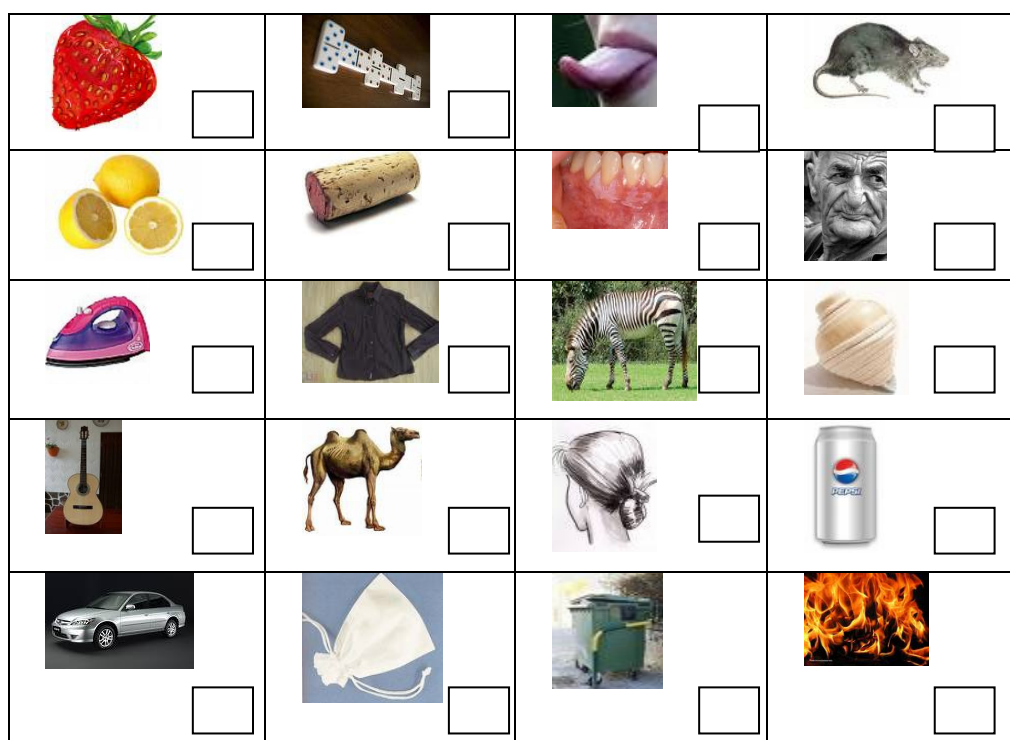
Consoantes fricativas





 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/>





É distribuído um cartão por cada aluno.

A professora vai tirando as letras de um saco e os alunos pronunciam-na e têm que assinalar, com o som /ʃ/, junto da gravura que tem esse som.

Ganha o aluno que acabar preencher primeiro o cartão.

(este lote pode ser aplicado para outros sons)

N	M	P
F	F	L
S	J	L
D	P	P
R	D	B

B	B	C
T	B	T
R	M	J
M	G	V
J	X	V

--	--	--

*Agrupamento de Escolas de Midões***Jardim de Infância de Midões**

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

Ouve a história

História feliz

Havia uma foca feliz que vivia num lago frio. Felismina era o nome da foca que estava sempre feliz. Mas, um dia, uma colega foca tirou-lhe o peixe que tinha acabado de fisgar. A Felismina ficou furiosa!!! Felizmente tudo se resolveu. A outra foca, que se chamava Felisberta, fez o favor de devolver o peixe. E a Felismina, feliz, deu-lhe metade. Assim, todas se fartaram de comer peixinho. Foi uma festa!!!!

(Isabel Correia, “Não sei ler, mas já sei falar”, adaptações)

Divide as sílabas das seguintes palavras, por cada sílaba
faz um quadradinho.

foca

fria

Felismina

feliz

fisgar

favor

furiosa

Felisberta

festa

Desenha outras palavras que tenham o som “f”.

Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

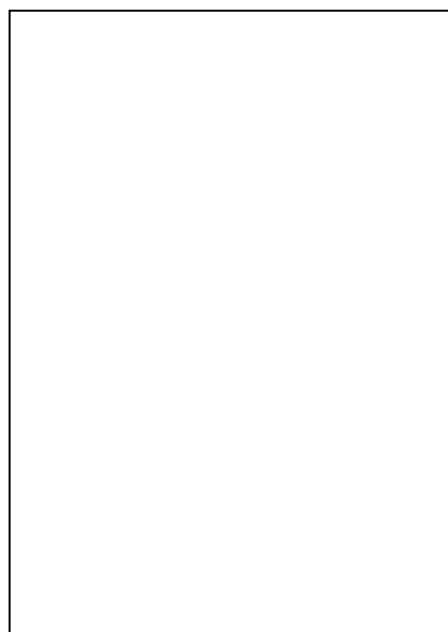
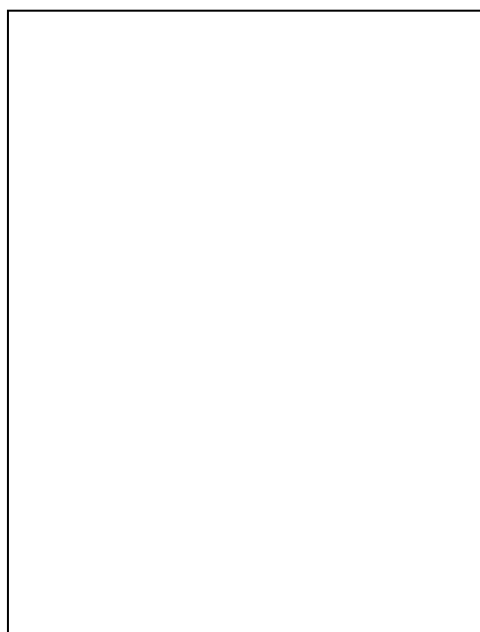
Nome: _____

Data: _____

As crianças ouvem a história da girafa que comia estrelas.

Desenham a girafa. Recortam a gravura

consoante o nº de sílabas (por cada um pedaço) Dizem outras palavras que tenham
o som /ʒ/



Jogam ao jogo do espelho. Duas crianças colocam em frente um do outro e vêem onde o colega coloca a língua quando pronuncia o som /ʒ/.

Ponto de articulação

Data:

Rodeia de vermelho as imagens que têm o som “v”.





Diz outras palavras que tenham “v” quando as pronuncias.

Agrupamento de Escolas de Midões

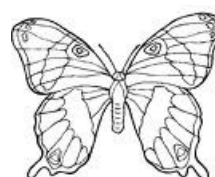
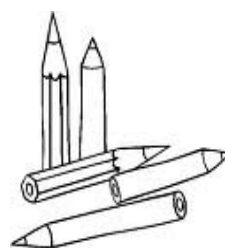
Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

Pronuncia as gravuras. Pinta só as que têm o som z quando as dizes.



Desenha duas coisas que tenham o som z quando as pronuncias.

Anexos III

Consoantes vibrantes

Agrupamento de Escolas de Midões

Jardim de Infância de Midões

Ponto de articulação

Nome: _____

Data: _____

Ouve com muita atenção a lengalenga.

O rato roeu a garrafa

A rolha da garrafa do rei da Rússia.

Repete a lengalenga e tenta memorizá-la.

Diz o que sentes na garganta quando pronuncias o som “R”.

Adivinha quem sou, faz o respectivo desenho.

Gosto muito de zurrar.

Gosto muito de roer.

Sirvo para vestir.

Sou os braços das árvores.

Anexos IV

Questionários das terapeutas

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (1)³¹**Tese de Mestrado do Ensino de Português****Consciência Fonológica****Questionário a terapeutas da fala**

Este questionário surge no âmbito de uma Tese de Mestrado no domínio da Consciência Fonológica.

Pretende-se conhecer quais as dificuldades articulatórias de alguns alunos, de modo a serem ultrapassadas e obterem sucesso no processo lecto-escrita.

Não há respostas boas nem más, apenas a sua opinião.

Agradecemos a sua colaboração.

1- Esta criança anda a ser acompanhada há quanto tempo?

Há aproximadamente 1 ano e 6 meses.

2- Foi encaminhada para a terapia por:

Encarregado de Educação

☒

Educadora

☐

Outros

☐

3- A criança já teve progressos?

SIM

☒

NÃO

☐

4- Além das dificuldades articulatórias a(s) criança(s) tem outras dificuldades?

5-

SIM

☒

NÃO

☐

6- A criança revela mais dificuldade:

³¹ O questionário da terapia do aluno pertence ao Grupo B

Nos fonemas

Nas sílabas

Em ambos; relativamente à produção e/ou repetição oral de fonemas e sílabas, manifesta dificuldades em ambos; relativamente a tarefas de consciência fonológica, ainda só trabalhamos ao nível da sílaba dado que a consciência fonémica surge numa idade mais tardia, mediante a literatura e o caso específico do Rodrigo e, uma vez que estamos a trabalhar ao nível da consciência silábica e o aluno revela dificuldades, ainda não “avancamos” para a consciência fonémica

7- Quais os fonemas em que a criança revela mais dificuldades?

Em termos de articulação verbal, o Rodrigo apresenta dificuldade em vários fonemas da sua língua materna. Apresenta muitas alterações pouco consistentes, ou seja, tanto substitui um fonema por um ou por outro fonema, o que dificulta a caracterização dos erros fonéticos e fonológicos.

8- As dificuldades apresentadas são do tipo:

Ponto de articulação

☒

Modo de articulação

☒

Vozeamento

☒

9- Pode mencionar alguns exercícios, a fim de ajudar a ultrapassar as dificuldades apresentadas pelo(s) aluno(s)?

Pensando nos exercícios de consciência fonológica, atendendo ao âmbito do presente questionário, menciono os exercícios de consciência lexical e de consciência silábica, estes últimos realizados com mais frequência, nomeadamente no que concerne à segmentação silábica (dado que o Rodrigo tendia a omitir sílabas em palavras de duas ou mais sílabas; actualmente, ainda que continue a apresentar muitas dificuldades a este nível, já melhorou imenso)

10- Acha que a Consciência Fonológica ajuda a corrigir/minorar os erros apresentados?

SIM

☒

NÃO

☐

(2)³²

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
Tese de Mestrado do Ensino de Português
Consciência Fonológica
Questionário a terapeutas da fala

Este questionário surge no âmbito de uma Tese de Mestrado no domínio da Consciência Fonológica.
 Pretende-se conhecer quais as dificuldades articulatórias de alguns alunos, de modo a serem ultrapassadas e obterem sucesso no processo lectoescrita.
 Não há respostas boas nem más, apenas a sua opinião.
 Agradecemos a sua colaboração.

1- Esta criança anda a ser acompanhada há quanto tempo?
Criança em acompanhamento desde 22 de Março de 2010 (aproximadamente 3 meses)

2- Foi encaminhada para a terapia por:
 Encarregado de Educação ☒ Educadora ☒ Outros ☒ *médico*

3- A criança já teve progressos?
 SIM ☒ NÃO ☐

4- Além das dificuldades articulatórias a(s) criança(s) tem outras dificuldades?
 SIM ☐ NÃO ☒

6- As crianças revelam mais dificuldade:
Não existe uma regra consistente para esta questão.
 Nos fonemas ☐ Nas sílabas ☐

Mestranda: Lurdes Gomes 2010

³² O questionário da terapeuta do aluno pertencente ao Grupo A

7- Quais os fonemas em que a(s) criança(s) revela(m) mais dificuldades?

Não existe uma regra consistente
sendo que cada caso é um caso.

8- As dificuldades apresentadas são do tipo:

Ponto de articulação ☒

Modo de articulação ☒

Vozeamento ☒

9- Pode mencionar alguns exercícios, a fim de ajudar a ultrapassar as dificuldades apresentadas pelo(s) aluno(s)?

Tentar que a criança estabeleça contacto
ocular com o interlocutor durante a
exploração de um jogo; nomear pausa-
damente as imagens ou objectos desse
mesmo jogo; Descrever imagens ou situações
relacionada com o dia-a-dia; Seguir as palavras
que a criança articula com maior dificuldade.

10- Acha que a Consciência Fonológica ajuda a corrigir/minorar os erros apresentados?

SIM ☒

NÃO ☐

Grata pela atenção.

Anexos V

Ficha de Avaliação Diagnóstica

Agrupamento de Escolas de Midões

Ficha de avaliação diagnóstica

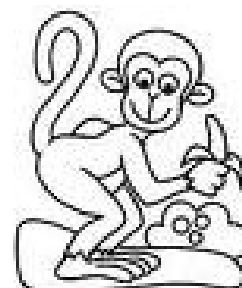
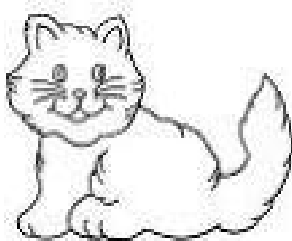
Nome: _____

Data: _____

A foca Felismina
 No lago frio vivia
 Muito peixinho ela comia,
 Ficava assim feliz
 Aquela foca petiz.
 A colega Felisberta esfomeada
 Ela andava
 Porque nada pescava!
 Mas, a Felismina com ela repartiu
 O seu peixe fresquinho.
 E que grande festa ali surgiu!

(Isabel Correia, “Não sei ler, mas já sei falar”, adaptações)

1-Pinta só o animal de que fala o texto.



2-Pinta só a gravura que está de acordo com o texto.



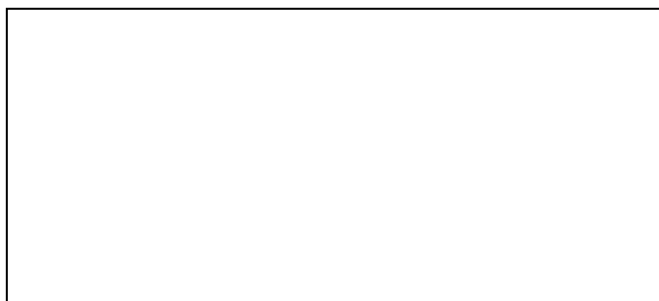
3-Na seguinte frase rodeia cada palavra com o lápis azul

A foca come o peixe.

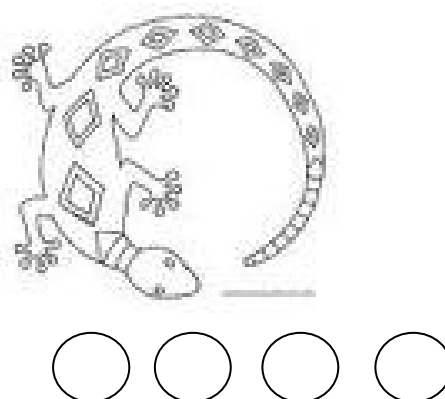
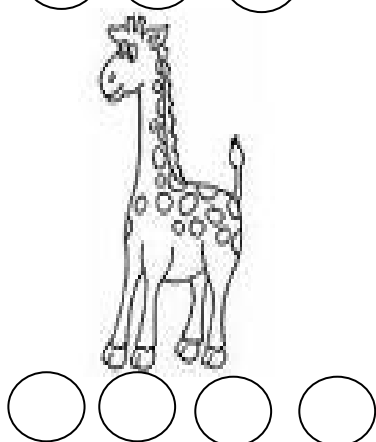
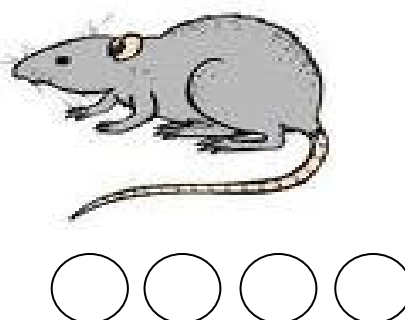
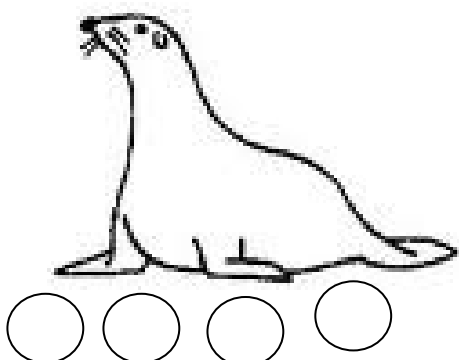
4- Desenha duas coisas que rimem com **fresquinho**.



5- Ouve o teu professor ler o texto e desenha uma coisa do texto que tenha o som (f)



6- Separa os nomes dos animais em sílabas. Por cada sílaba pinta um círculo.



7 -Desenha uma coisa que tenha o som:

(l)	(R)
(j)	